

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ A  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A TROIS-RIVIERES  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR RAYMOND POULIN

LE LIEU DE CONTROLE INTERNE-EXTERNE CHEZ LES ÉTUDIANTS  
UNIVERSITAIRES ET LES JEUNES PROFESSIONNELS  
EN SCIENCES HUMAINES ET EN SCIENCES APPLIQUÉES

DÉCEMBRE 1990

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Table des matières

Introduction .....	1
Chapitre premier - Contexte théorique .....	5
La théorie de l'apprentissage social de Rotter .....	7
Le concept de lieu de contrôle interne-externe dans la TAS (théorie de l'apprentissage social) .....	18
Le modèle psychosociologique et la norme d'internalité .....	21
L'acquisition de la norme d'internalité chez les enfants et les adolescents .....	24
La relation entre le lieu de contrôle et certaines variables .....	32
Le lieu de contrôle et la profession .....	36
L'acquisition de la norme d'internalité chez les adultes .....	46
Hypothèses .....	51
Chapitre II - Description de l'expérimentation .....	56
Les variables .....	57
Les variables indépendantes .....	58
La variable dépendante .....	59
Population .....	59
Statistiques descriptives .....	61
Instruments .....	63
L'échelle de lieu de contrôle interne-externe de Rotter .....	63
L'échelle de statut social de Blishen et Roberts .	68
Questionnaire de données générales de vie des sujets .....	69
Déroulement de l'expérimentation .....	71

Chapitre III - Présentation et analyse des résultats .....	73
Résultats .....	74
Les résultats concernant le lieu de contrôle en fonction des regroupements .....	74
Les résultats concernant le choix de carrière précoce et constant en rapport avec les autres sujets .....	79
Les résultats mesurant le lieu de contrôle chez les sujets qui ont changé d'orientation vers les sciences humaines ou les sciences appliquées .....	85
Les résultats mesurant le statut social des sujets en relation avec le lieu de contrôle .....	87
Analyses supplémentaires - Les résultats concernant le lieu de contrôle en fonction du domaine d'étude .....	90
Discussion des résultats .....	94
Conclusion .....	105
Appendice A - Questionnaire de données générales de vie des étudiants .....	110
Appendice B - Questionnaire de données générales de vie des professionnels .....	113
Remerciements .....	116
Références .....	117

### Liste des tableaux

1. Fréquences, âge moyen, écarts types et sexe pour chaque groupe de sujets .....	61
2. Fréquences, résultats moyens obtenus à l'échelle I-E de Rotter, écarts types et coefficients de kurtose et d'asymétrie pour chaque groupe de sujets .....	62
3. Analyse de la variance des résultats obtenus à l'échelle I-E de Rotter entre les sujets en sciences appliquées et les sujets en sciences humaines .....	76
4. Analyse de covariance impliquant le lieu de contrôle comme variable dépendante, l'âge et le statut social comme covariables, les regroupements et le sexe comme facteurs .....	78
5. Analyse de la variance des résultats obtenus à l'échelle I-E de Rotter par les sujets selon leur niveau d'étude et leur choix de carrière .....	80
6. Analyse de covariance impliquant le lieu de contrôle comme variable dépendante, l'âge comme covariable et le choix de carrière, le sexe ainsi que les différents niveaux d'étude (débutants, finissants et professionnels) comme facteurs .....	83
7. Fréquences, résultats moyens obtenus à l'échelle I-E de Rotter, écarts types, coefficients de kurtose et d'asymétrie pour chaque groupe de sujets qui ont changé d'orientation scolaire .....	86
8. Analyse de covariance impliquant le lieu de contrôle comme variable dépendante, l'âge et le statut social comme covariables et le changement d'orientation scolaire ainsi que le sexe comme facteurs .....	88

9. Fréquences, cotes moyennes obtenues à l'échelle de statut social de Blisshen, résultats moyens obtenus à l'échelle I-E de Rotter, écarts types, coefficients de kurtose et d'asymétrie pour chacun des groupes, statut social élevé et bas .....	89
10. Analyse de la variance des résultats obtenus à l'échelle I-E de Rotter entre les sujets ayant un statut social élevé et un statut social bas .....	90
11. Fréquences, résultats moyens du lieu de contrôle pour tous les sujets en fonction du domaine d'étude, écarts types, coefficients de kurtose et d'asymétrie .....	91
12. Analyse de la variance des résultats obtenus à l'échelle I-E de Rotter par les sujets selon leur domaine d'étude .....	92
13. Analyse de covariance impliquant le lieu de contrôle comme variable dépendante, l'âge et le statut social comme covariables et le domaine d'étude ainsi que le sexe comme facteurs .....	93

### Sommaire

Cette recherche a comme but principal d'étudier le taux de manifestation du lieu de contrôle interne-externe chez les étudiants et les professionnels orientés en sciences humaines (psychologie et psycho-éducation) et en sciences appliquées (administration et comptabilité).

Les hypothèses principales stipulent qu'avec l'âge, les étudiants et les professionnels en sciences humaines (psychologie et psycho-éducation) vont acquérir plus d'internalité sur l'échelle interne-externe de Rotter que les sujets en sciences appliquées (administration et comptabilité) et que sur l'ensemble des sujets, ceux qui ont fait un choix de carrière précoce et constant vont montrer un niveau d'internalité plus marqué que ceux qui ont fluctué dans ce choix.

L'échantillon se compose de 547 sujets âgés de 18 ans et demi à 45 ans. La moyenne d'âge est de 24 ans et l'écart type de 4.9. Les sujets sont répartis selon deux variables: l'avancement scolaire et le domaine d'étude. Au niveau de l'avancement scolaire, on a établi trois groupes de sujets: les débutants à l'université (223), les finissants au baccalauréat

(223) et les jeunes professionnels (146). En ce qui a trait au domaine d'étude, les sujets ont été choisis à l'intérieur des sciences humaines et des sciences appliquées. En sciences humaines, on trouve 155 sujets en psychologie, 137 sujets en psycho-éducation. En sciences appliquées, les groupes sont composés de 126 sujets en administration et 129 sujets en comptabilité.

Nos variables indépendantes sont: l'avancement scolaire (débutants, finissants et jeunes professionnels), le regroupement des sujets en sciences humaines et en sciences appliquées, le statut social, l'âge et le sexe. Notre variable dépendante est le score obtenu au test de lieu de contrôle interne-externe de Rotter (1966).

L'expérimentation s'est déroulée à l'Université du Québec à Trois-Rivières en 1989 pour les étudiants de première année et en 1990 pour les étudiants de troisième année. Tous ces étudiants ont répondu en premier lieu à un questionnaire d'information et ensuite au questionnaire de lieu de contrôle interne-externe de Rotter. En ce qui concerne les groupes de professionnels, tous les sujets ont été contactés par la poste grâce aux listes des anciens de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Seuls les professionnels en psycho-éducation ont été rejoints par l'entremise de centres d'accueil de Trois-Rivières et Montréal.



Les résultats obtenus confirment les hypothèses et démontrent qu'il y a une différence significative entre les regroupements en sciences humaines et les regroupements en sciences appliquées, en ce qui a trait au lieu de contrôle. En accord avec les prévisions, les sujets de tous les groupes acquièrent de l'internalité avec l'âge. Cependant, ceux en psychologie et psycho-éducation acquièrent leur internalité plus fortement que les sujets en administration et en comptabilité. Les sujets en sciences humaines sont plus internes que les sujets en sciences appliquées et cela à trois niveaux: au début des cours à l'université, après trois ans d'université et au travail. Contrairement à ce qui était attendu, les sujets qui ont fait un choix de carrière précoce et constant sont plus externes que ceux qui fluctuent dans ce choix. En réalité, ce sont les individus qui ont fait un choix de carrière tardif, c'est-à-dire à l'université et après les études universitaires qui sont plus internes.

D'autres résultats indiquent que les sujets qui étudiaient en sciences appliquées (administration et comptabilité) et qui ont changé de domaine d'étude pour les sciences humaines (psychologie et psycho-éducation) sont plus internes que ceux qui ont fait la démarche inverse. Il n'existe pas de différence entre les sujets de classes favorisées et ceux de classes défavorisées au niveau du lieu de contrôle I-E. Enfin,

nous avons trouvé que la psycho-éducation était le domaine d'étude le plus internalisé en comparaison avec la psychologie, l'administration et la comptabilité. Vient en second lieu, la psychologie en comparaison avec la comptabilité.

## Introduction

Le lieu de contrôle interne-externe (I-E) est certes une variable très populaire chez les psychologues. Cette variable a été utilisée dans un très grand nombre de recherches. A ce jour, Psychological Abstracts regroupe plus de 6,450 titres sous la rubrique "internal-external locus of control". Il n'est pas surprenant que le lieu de contrôle soit aussi populaire, puisqu'il s'agit d'étudier la psychologie du contrôle, c'est-à-dire la croyance que les individus ont de déterminer et de maîtriser ce qui leur arrive d'agréable ou de désagréable dans leur vie. Notre recherche s'intéresse donc au concept de contrôle interne-externe élaboré par Rotter (1954). Selon cet auteur, le lieu de contrôle est essentiellement considéré comme une dimension de la personnalité, c'est-à-dire comme une disposition assez générale, relativement stable, et caractérisant les individus à partir de leur représentation du lien entre la conduite et le renforcement qui en découle.

Cependant, plus récemment, certains chercheurs (Beauvois, 1984; Dubois, 1987; Le Poulthier, 1986) proposent de ne pas utiliser le critère "interne-externe" pour décrire quelqu'un d'interne ou d'externe, mais pour indiquer qu'il intervient une norme externe qui privilégie l'internalité chez

quelqu'un. En effet, pour N. Dubois (1987), il existe une norme d'internalité socialement apprise par l'identification au discours des agents qui travaillent dans les domaines de l'éducation, de la psychologie ou de la sociologie. Les valeurs véhiculées sont l'autonomie, la compétence et la responsabilité. Cette idéologie, selon l'auteur, encourage les personnes à croire qu'elles sont pleinement responsables de leurs conduites sociales et les aide à développer leur internalité. De façon particulière, les enfants (N. Dubois, 1986) et les étudiants (Le Poulthier, 1986) ont à acquérir la norme d'internalité au même titre qu'ils ont à acquérir d'autres compétences sociales pour participer au fonctionnement des institutions et organisations. D'ailleurs, il est reconnu que l'acquisition de l'autonomie d'un individu passe par l'acquisition d'un certain contrôle sur sa vie et par la capacité de faire ses choix et d'exprimer ses valeurs face à son environnement.

Suite à cette théorie, notre recherche voudrait vérifier l'orientation du choix de carrière en relation avec l'acquisition de l'internalité. Nous sommes portés à croire, selon les indices recueillis dans la littérature que les personnes qui optent pour une carrière du côté des sciences humaines (psychologie et psycho-éducation) vont acquérir leur internalité plus fortement que ceux qui optent pour une carrière en sciences appliquées (administration et comptabilité). Une

telle hypothèse se base sur le fait que le premier groupe de sujets en sciences humaines, étant appelé à une réflexion personnelle autonome et à certaines remises en question, va avoir tendance pour ces raisons, à internaliser son fonctionnement plus rapidement que le second groupe de sujets en sciences appliquées.

La présente recherche suit un plan de travail constitué de trois grandes étapes. Le premier chapitre vise surtout à circonscrire de façon aussi exacte que possible le contexte théorique. Pour ce faire, une revue de la documentation est effectuée et porte sur la théorie de l'apprentissage social d'où provient le concept de lieu de contrôle interne-externe de Rotter (1954). Puis, en adoptant une perspective de psychologie sociale, nous nous intéresserons à l'acquisition du contrôle interne chez les individus. Le second chapitre est consacré aux principaux aspects méthodologiques de cette démarche, soit la description de la population, la présentation des instruments de mesure et le découlement de l'expérience. Le troisième et dernier chapitre consiste à présenter l'analyse des résultats ainsi que la discussion de ces mêmes résultats. La recherche se termine par des recommandations pour d'éventuelles études.

Chapitre premier  
Contexte théorique

La revue de la documentation présentée dans ce premier chapitre a été réalisée à partir de trois questions principales auxquelles il est essentiel de répondre avant de présenter les hypothèses de cette recherche. Ainsi, on doit d'abord se demander d'où vient le lieu de contrôle interne-externe et comment on peut définir un tel concept. En second lieu, on doit préciser quelle est la nouvelle approche psychosociologique du lieu de contrôle. Enfin, on doit expliciter comment se fait l'acquisition de la norme d'internalité du lieu de contrôle chez les enfants, les adolescents et les adultes.

Pour répondre à la première question, on consacrera la première partie de ce travail à décrire le modèle conceptuel d'apprentissage social de Rotter (1954), et à voir d'où vient le lieu de contrôle. En ce qui concerne la seconde question, celle-ci trouve une réponse avec certains auteurs, dont Jellison et Green (1981), Beauvois (1984), Le Poultier (1986) et Dubois (1987) qui ont mis le lieu de contrôle et le concept d'attribution en relation avec le phénomène de désirabilité sociale. Finalement, la dernière partie portera sur l'acquisition de la norme d'internalité et comprendra des articles scientifiques réalisés autant chez les enfants, les adolescents que les adultes.



Bien que chacune de ces questions se révèle importante, l'acquisition de la norme d'internalité constitue le point central de ce premier chapitre. La notion de "norme d'internalité" repose sur une conviction portant les personnes à croire qu'elles sont en grande partie maîtres de leur vie et responsables de leur conduite sociale. Ainsi, cette croyance favorisant le contrôle interne, serait véhiculée à l'intérieur de notre système social par des gens qui détiennent un certain pouvoir d'ordre psycho-socio-éducatif. Le concept de lieu de contrôle interne-externe de Rotter sera donc étudié en lien avec la norme d'internalité. En ce qui concerne le concept d'attribution, il sera mentionné par le biais de recherches qui l'ont mesuré, mais il ne fera pas l'objet de cette présente recherche.

### La théorie de l'apprentissage social de Rotter

Afin de mieux comprendre ce qu'est le lieu de contrôle interne-externe, il est nécessaire de le situer dans son contexte théorique, c'est-à-dire celui de l'apprentissage social tel qu'il a été construit par Rotter lui-même (Rotter, 1954, 1960; Rotter et al., 1962; Rotter et al., 1972). La théorie de l'apprentissage social (TAS), sur laquelle se base Rotter, fut élaborée dans le but d'intégrer les théories connexionnistes classiques développées par des auteurs tels que Thorndike (1911) et Hull (1935) qui font du renforcement le

processus fondamental de l'apprentissage et des théories cognitivistes issues des conceptions de Tolman (1932) et de Lewin (1938). A partir de ces théories, Rotter a pu développer son modèle pouvant apporter une compréhension plus grande des comportements humains. Comme toute théorie, celle de Rotter repose sur un certain nombre de postulats et de concepts. La théorie de l'apprentissage social sur laquelle se base Rotter (1954), est fondée sur sept postulats (Rotter, 1982, p. 5) et quatre concepts fondamentaux (Rotter, Chance et Phares, 1972).

#### Les principaux postulats de la TAS

La théorie de l'apprentissage social (TAS) est une théorie de la personnalité qui est fondée sur un ensemble de postulats dont nous allons voir les plus pertinents à la recherche. Le premier de ces postulats est que «l'unité d'investigation pour l'étude de la personnalité repose sur l'interaction entre l'individu et son environnement significatif». Cet énoncé provient d'une approche interactionniste entre la personnalité et le comportement; il faut tenir compte à la fois des déterminants du milieu et des déterminants de l'individu. Par conséquent, la personnalité est définie par un ensemble de réponses en puissance que l'individu utilise selon les situations rencontrées. Ces réponses proviennent d'un apprentissage et peuvent être modifiées à leur tour au contact de nouvelles expériences. Cette conception de la personnalité assure à l'individu à la fois une certaine stabilité et une capacité de

faire face au changement. Une stabilité d'une part, parce qu'il peut aborder les nouvelles expériences avec ce qu'il a appris dans le passé. D'autre part, l'individu peut faire face au changement parce que ces nouvelles expériences viennent enrichir ce qu'il a appris dans le passé.

Le second postulat veut que les comportements sociaux soient l'objet d'apprentissages. Rotter accorde un rôle minime aux facteurs physiologiques, biologiques ou neurologiques dans la détermination des comportements sociaux. Pour lui, comme pour Phares (176), les attitudes apprises, les valeurs, les attentes, sont des concepts plus utiles quand on veut les expliquer.

Le cinquième postulat propose l'existence d'une unité de la personnalité et stipule que cette unité se construit à travers les expériences variées d'un individu, en interaction avec son environnement significatif. Ainsi, avec le temps ou avec l'âge, la personnalité se complexifie et atteint une plus grande consistance et une plus grande unité. Cependant, la présence d'une stabilité relative et d'une plus grande unité ne veut pas dire que la personne ne possède pas une réponse spécifique au contact avec le changement ou avec de nouvelles expériences.

Le sixième postulat affirme que les comportements humains sont toujours dirigés vers un but et qu'ils doivent

être étudiés en fonction de ce qui les a motivés. Pour Rotter, les renforcements jouent un rôle important sur la production, la direction ou le type de comportement. Il les considère comme étroitement liés aux motivations: un événement sera considéré comme un renforcement positif si le comportement de l'individu indique une recherche de cet événement. Il sera considéré comme un renforcement négatif si le comportement de ce même individu correspond à une conduite d'évitement. Selon Rotter, cela dépend de la valeur du renforcement qui n'est rien d'autre que l'importance subjective accordée par une personne au résultat attendu.

Finalement, le dernier postulat stipule qu'un comportement n'est pas seulement déterminé par sa nature positive ou négative et l'importance du but, mais aussi par l'expectation<sup>1</sup> chez l'individu, que le but va être atteint. Rotter définit l'expectation comme «la probabilité pour un individu qu'un renforcement particulier se produira à la suite d'un comportement spécifique de sa part, dans une ou des situations spécifiques» (1982, p. 50). Par exemple, la probabilité qu'une personne achète un billet de loterie n'est pas déterminée seulement par l'attrait de l'argent (renforcement positif) mais aussi par l'espoir (l'expectation) qu'elle a de gagner. C'est

---

1. "Expectation" se définit comme une attente dans le dictionnaire **Petit Robert** (1987). Cette traduction nous semble plus près de l'expression anglaise "expectancy".

au niveau de l'expectation, comme nous le verrons dans la prochaine partie, qu'est né le concept de lieu de contrôle. Ce concept rend compte précisément de la part accordée par l'individu aux facteurs situationnels et dispositionnels dans la détermination des renforcements. Moss (1961) a d'ailleurs remarqué que les individus ne sont pas tous sensibles de la même façon aux caractéristiques situationnelles. Ainsi, ces principaux postulats servent d'éléments de base du modèle d'apprentissage social de Rotter, avec lequel il aborde le comportement humain.

#### Les quatre concepts de base de la TAS

La théorie de l'apprentissage social est une théorie faite pour rendre compte de la façon dont les individus choisissent tel comportement plutôt que tel autre, parmi la variété des comportements potentiels qu'ils peuvent effectuer. Elle a donc un but prédictif, c'est-à-dire que ce modèle doit permettre de déterminer le comportement le plus probable. Pour ce faire, la TAS comprend quatre concepts de base dans son modèle explicatif du comportement. Ces concepts fondamentaux correspondent à quatre variables explicatives des comportements: 1) la force du comportement, 2) l'expectation, 3) la valeur du renforçateur et 4) la situation psychologique.

### A. La force du comportement

La force du comportement est définie comme «la probabilité qu'a un comportement donné de se reproduire dans une situation ou un ensemble de situations données en vue d'obtenir un renforcement ou un ensemble de renforcements» (Rotter, 1982, p. 49). La probabilité qu'un tel comportement se produise peut être déterminée à partir de ce qui arrive dans cette situation. Par exemple, en période d'élection, un député qui vise à être réélu dans son comté peut choisir entre plusieurs méthodes qui s'offrent à lui: il peut faire des promesses aux gens de son comté afin de s'attirer leur approbation, il peut travailler très fort en essayant de répondre à leurs besoins, il peut s'attaquer aux politiques de ses rivaux, etc. Chacun de ces comportements n'a pas la même probabilité de se produire chez cet individu, c'est ce qui est traduit par le terme "force de comportement".

### B. L'expectation

Le deuxième concept du modèle concerne l'expectation. Il est défini par la probabilité perçue par un individu qu'un renforçateur particulier se produira en réponse à un comportement spécifique de sa part, émis dans une ou des situations données. Rotter (1975) apporte quelques précisions à la notion d'expectation et en propose deux types: les expectations spécifiques et les expectations généralisées. Une expectation spécifique est rattachée à une situation spécifique donnée et

est influencée par les expériences passées, similaires ou identiques, que le sujet a vécues. Par exemple, la probabilité qu'un étudiant travaille en fonction d'un futur examen est lié au fait que des expériences passées lui ont confirmé que l'étude d'un examen est le seul moyen pour le conduire au succès.

L'expectation généralisée, quant à elle, se réfère davantage à la comparaison que le sujet établit entre la situation actuelle et l'ensemble des situations similaires rencontrées antérieurement. Pour reprendre l'exemple de notre étudiant, disons que la probabilité que cet étudiant travaille en fonction de son prochain examen, se fait aussi en fonction de l'expérience qu'il a des situations d'évaluation. En fait, les deux types d'expectations varient en fonction du degré de familiarité du sujet avec la situation. En effet, plus la situation est nouvelle ou ambiguë, plus l'importance de l'expectation générale est grande et, inversement, plus l'expérience d'une situation s'accroît, moins intervient l'expectation générale. Ainsi, si on a affaire à un étudiant qui passe son premier examen à l'université dans son domaine d'étude particulier, il est bien évident qu'il ne peut y avoir d'expectation spécifique, il fera donc appel à d'autres situations du même genre, à savoir des situations d'évaluation. Seule, l'expectation générale joue donc ici un rôle. Pour Rotter, les expectations sont importantes dans la détermination des comportements. Si un individu adopte tel comportement plutôt que tel

autre, c'est en grande partie à cause de son expérience passée. Dans une nouvelle situation, le chercheur pense qu'il a de bonnes raisons de s'attendre à ce que ce comportement lui permette d'atteindre son but.

C'est en étudiant l'expectation spécifique et l'expectation généralisée que Rotter observe que certaines personnes ne font aucun lien entre leur comportement et le renforcement obtenu. Il constate que l'effet d'un renforcement dépend de la perception ou de la non-perception d'une relation causale entre le comportement et le renforcement. C'est ainsi que Rotter en arrive à formuler son concept de lieu de contrôle interne-externe. Un individu a un contrôle interne s'il perçoit la relation entre son comportement et les renforcements qu'il reçoit. Un individu a un contrôle externe s'il ne perçoit pas cette relation, l'origine du renforcement étant attribuée à des facteurs incontrôlables: les autres, le hasard, la chance ... En résumé, la notion de contrôle s'apparente à un sentiment de pouvoir ou d'absence de pouvoir sur les événements (ou les renforçateurs).

### C. La valeur du renforçateur

Le troisième concept du modèle a trait à la valeur subjective que l'individu attribue au renforçateur anticipé. Rotter (1973) précise que la valeur du renforçateur est définie par le degré de préférence pour un renforçateur donné par



rapport aux autres alternatives possibles à probabilités d'occurrence égale. Dans la vie de tous les jours, cela signifie que les comportements d'un individu sont orientés habituellement vers la plus grande satisfaction de ses besoins. Par exemple, un individu préférera être payé \$15.00 l'heure au lieu du salaire minimum. On admet facilement que \$15.00 a une valeur de renforcement plus grande que l'autre inférieure. Ainsi, l'individu agit de manière à satisfaire ses besoins. Rotter (1954) appelle certains de ces besoins les "besoins appris", tels les besoins de reconnaissance, de sécurité, de dépendance, de dominance, d'indépendance, de confort, d'affection et d'amour. Certaines personnes vont privilégier l'obtention de biens matériels, d'autres vont rechercher les promotions, pour d'autres, ce sera d'accorder plus d'importance aux liens amicaux avec des personnes significatives. Enfin, la valeur du besoin est la valeur subjective accordée par un individu aux différents renforçateurs constituant ce besoin.

Le rôle du renforçateur est d'exercer un effet sur la production, la direction ou le type de comportement. Pour Rotter (Phares, 1976), le renforçateur n'est qu'un déterminant des comportements parmi d'autres, à savoir, la force du comportement et les expectations que nous avons discutées auparavant. Cependant, Rotter considère le renforçateur étroitement lié aux motivations, puisque pour lui, l'orientation de la motivation (positive ou négative) influence la direction du comportement;

un événement ou un stimulus sera considéré comme un renforçateur positif si le comportement de l'individu indique une recherche de cet événement ou du stimulus, alors qu'il sera considéré comme renforçateur négatif si le comportement de ce même individu à son égard correspond à une conduite d'évitement. Le renforçateur a donc une valeur subjective attribuée par l'individu lui-même.

#### D. La situation psychologique

Selon Rotter (Phares, 1976), la situation psychologique est également l'un des déterminants des comportements d'un individu. Il n'est pas suffisant de connaître les états intérieurs et les autres caractéristiques de la personnalité d'un individu pour prédire ses comportements. Il faut, en effet, tenir compte de la situation dans laquelle il se trouve. Cette situation psychologique englobe tous les aspects de l'environnement significatif qui entourent un individu tels qu'il les perçoit. Normalement, à travers ses expériences, l'individu a appris à reconnaître les indices qui vont influencer directement ses expectations et les valeurs reliées aux renforçateurs. Cette évaluation de sa situation psychologique devrait l'amener à avoir un certain contrôle sur sa vie.

Les quatre concepts majeurs (la force du comportement, l'expectation, la valeur du renforçateur, la situation psychologique) décrits précédemment, s'interrelient dans un

modèle prédictif qui doit permettre de déterminer le comportement le plus probable. Rotter, Chance et Phares (1972) en proposent la formulation suivante: la probabilité de voir apparaître un comportement donné  $x$ , dans une situation  $1$ , en regard du renforçateur  $a$ , est fonction de l'expectation qu'a l'individu que ce renforçateur  $a$  sera produit par le comportement  $x$  dans la situation  $1$  et de la valeur que l'individu attribue à ce renforçateur  $a$ , dans la situation  $1$ .

$FC_x, s_1, R_a = f (E_x, R_a, s_1 \text{ et } V_{R_a}, s_1)$  où

$FC$  correspond à la force du comportement (behavior potential)

$s$ , à sa situation

$R$ , à renforcement

$E$ , à expectation

$VR$ , à valeur du renforcement

Avec les postulats et les concepts de la théorie de l'apprentissage social de Rotter, nous avons parcouru l'essentiel du contexte théorique dont est issu le concept de lieu de contrôle interne-externe du renforcement. Cependant, avant de terminer cette partie, il est important de définir davantage ce qu'est le concept du lieu de contrôle interne-externe de Rotter.

### Le concept de lieu de contrôle interne-externe dans la TAS

Rotter (1975) précise que le concept de lieu de contrôle interne-externe n'est pas le concept majeur ou central de sa théorie. Ce concept est né, comme nous l'avons souligné auparavant, à partir de son observation que certaines personnes ne font aucun lien entre leur comportement et le renforcement obtenu. C'est donc, explique Rotter, «parce qu'elle semblait susceptible de corriger ou de nous aider à affiner nos prédictions concernant la façon dont les renforcements modulent les expectations que nous nous sommes intéressés à cette variable» (Rotter, 1975, p. 56). Par conséquent, le concept de lieu de contrôle ne saurait à lui seul expliquer ou prédire les comportements. Les différents postulats et les concepts de base sont autant de variables qui doivent être considérées si l'on veut éviter des erreurs d'interprétation. Bien que le lieu de contrôle soit une des composantes du comportement, il n'en demeure pas moins une variable importante de la personnalité.

Rotter (1966) définit le lieu de contrôle interne-externe comme étant une expectation généralisée de contrôle sur les renforçateurs. En effet, dans la théorie de l'apprentissage social, on distingue deux catégories d'expectations: les expectations spécifiques et les expectations généralisées. Pour Rotter, toute expectation d'un individu face à une situation donnée dépend de ces deux composantes. En réalité, même

si la définition du lieu de contrôle interne-externe réfère à l'expectation généralisée, elle peut varier par rapport à son niveau de généralité selon l'étendue des situations. Selon Phares (1976), le lieu de contrôle peut être vu comme une expectation générale ou comme une expectation spécifique dépendamment des situations que vit l'individu. Ainsi, la perception qu'un sujet a de son contrôle dans une situation donnée est fonction de son expectation générale et d'une expectation spécifique relative à la situation.

Rotter et ses collègues ont illustré le concept de lieu de contrôle I-E à l'aide d'un continuum sur lequel on peut situer chaque individu. A un extrême du continuum, on retrouve ceux qui perçoivent les événements comme étant une conséquence de ce qu'ils sont ou de ce qu'ils font: ils exercent alors un contrôle interne. A l'autre extrême du continuum, on retrouve des individus qui perçoivent les événements comme étant indépendants de ce qu'ils sont ou de leurs agissements. Dans ce cas, les événements apparaissent comme étant le résultat du hasard, de la chance, du destin ou de l'influence des autres: ces individus croient en un contrôle externe des renforçateurs. L'ajustement à la réalité serait définie, selon Rotter (1966), par une courbe curvilinéaire où il serait à son maximum quelque part entre les deux extrêmes du continuum internalité-externalité.

Cependant, il ne faut pas prendre les individus internes pour les «bons» et les externes pour les «méchants» et attribuer trop rapidement les qualités souhaitables aux internes et les caractéristiques répréhensibles aux externes. Même si cet état de choses est souvent vrai, N. Dubois (1987, p. 103) fait remarquer que souvent les variables situationnelles ne sont pas prises en compte ainsi que la nature de leur interrelation. La recherche de Ruble (1976) auprès d'étudiants en administration montre bien l'intérêt qu'il y a à contrôler le contexte situationnel. Alors que les résultats de l'étude ne mettent en évidence aucune différence significative entre les internes et les externes quant à la réussite d'une tâche à effectuer, la prise en compte du contexte révèle que les internes réussissent mieux dans la situation de non-directivité, alors que les externes obtiennent de meilleurs scores dans la situation de directivité. D'ailleurs, plusieurs autres études ont démontré que les externes réussissent aussi bien que les internes à l'intérieur d'un environnement plus encadrant (Mitchell et al., 1975; Parent et al., 1975; Daniels et Stevens, 1976; Rothberg, 1980). Nous verrons ces études de façon détaillée plus loin dans ce chapitre.

### Le modèle psychosociologique et la norme d'internalité

Le modèle psychosociologique est présenté ici comme une réinterprétation du concept de lieu de contrôle interne-externe de Rotter. L'originalité de ce modèle réside dans la synthèse de la psychologie sociale et de la psychologie de la personnalité. Concrètement, cela signifie que le lieu de contrôle interne-externe de Rotter est perçu davantage sous un aspect social en comparaison avec ce qu'il était à l'origine. Les recherches qui suivent tendent à démontrer la pertinence de cette interprétation. Les gens "bien" sont internes parce que cela est "désirable" socialement, ils proviennent des classes moyennes et supérieures. Les agents oeuvrant dans les domaines de l'éducation, la sociologie et la psychologie amènent les personnes à croire qu'elles sont en grande partie maîtres de leur vie et responsables de leurs conduites sociales. Ainsi, si la société et le système éducatif valorisent le contrôle interne, y aurait-il une norme qui encouragerait les individus à être plus internes qu'externes? Certains indices de réponse se retrouvent dans la littérature que nous allons voir à l'instant.

Jellison et Green (1981), ont été les premiers à se demander si le contrôle interne ne serait pas l'objet de la désirabilité sociale. Ils réalisèrent trois expériences auprès d'étudiants en psychologie et chacune de ces expériences démon-

tre que les items internes sur l'échelle de contrôle sont socialement désirables.

La première expérience a été réalisée auprès de 117 étudiants et étudiantes qui débutaient en psychologie, avec un nombre approximativement égal d'hommes et de femmes. Les sujets ont été divisés en deux groupes composés de 57 et 60 participants des deux sexes. A l'intérieur de chacun des groupes, les sujets furent assignés au hasard à une des quatre conditions expérimentales. Pour ce faire, le chercheur a utilisé le corrigé du questionnaire de Rotter (Internal-external locus of control scale, 1966) d'un jeune étudiant de 20 ans de l'université sous quatre formes et représentant quatre niveaux d'internalité. Les étudiants devaient donc lire le corrigé et évaluer ensuite certaines caractéristiques de cet étudiant (admirable, bon, aimable, beau, populaire...) à l'aide d'une échelle de 1 (pas du tout) à 9 (beaucoup). Les résultats démontrèrent que les étudiants jugent plus favorablement le corrigé qui fournit le plus grand nombre de réponses internes à l'échelle de Rotter. Cette étude suggère donc que la désirabilité sociale augmente avec l'expression de l'internalité.

La seconde expérience comprenait 18 étudiants et étudiantes qui débutaient en psychologie. Le groupe était constitué presque autant d'hommes que de femmes. Les étudiants devaient remplir deux fois le questionnaire de Rotter (1966)



d'abord "en leur nom propre", ensuite en tant "qu'étudiant moyen". Leurs réponses se sont révélées beaucoup plus internes lorsqu'ils répondent pour eux-mêmes ( $\bar{X} = 13.06$ ) que lorsqu'ils répondent pour les autres ( $\bar{X} = 8.22$ ;  $t = 3.78$ ,  $Df = 17$ ,  $p < .01$ )<sup>2</sup>.

La troisième expérience a été réalisée également auprès d'étudiants qui débutent en psychologie (49) avec le même nombre approximatif d'hommes et de femmes. Les sujets devaient répondre à deux reprises au questionnaire de Rotter (1966) en donnant une image positive d'eux-mêmes en premier, et par la suite en donnant une image négative d'eux-mêmes. Les résultats démontrèrent encore une fois que l'internalité est associée à la production d'une image positive ( $\bar{X} = 12$  dans la première condition;  $\bar{X} = 6.62$  dans la seconde;  $t = 3.39$   $Df = 46$ ,  $p < .01$ ).

Ainsi, selon Jellison et Green, les individus accordent à l'internalité une valeur positive. Les explications internes en matière de contrôle des renforcements font bien l'objet d'une désirabilité sociale et doivent être considérées comme l'expression d'une norme: la norme d'internalité. Cependant, Jellison et Green ont comparé leurs résultats avec ceux

---

2 Pour les expériences deux et trois, le résultat au questionnaire de Rotter s'est effectué en calculant la somme des réponses internes sur une échelle comprenant 23 items.

de Ross (1977) qui démontrent l'existence d'une tendance chez les individus à surestimer le rôle du sujet dans la détermination de la conduite (attributions d'intentions, attributions dispositionnelles faites en termes de traits ou d'attitudes) et à négliger celui des stimulus ou des circonstances. Selon eux, les études de psychologie prédisposent à cette erreur. Jellison et Green ont appelé cette erreur en fonction de la désirabilité sociale, l'erreur fondamentale d'attribution. Pour J.L. Beauvois et F. Le Poulter (1986), la surestimation du rôle du sujet en matière d'explication causale des comportements (attribution) aussi bien qu'en matière d'explication des renforcements (lieu de contrôle) ne sont que deux versants d'une même norme, c'est-à-dire la norme d'internalité. Les études qui vont être présentées maintenant veulent continuer à faire la preuve de l'existence de la "norme d'internalité", norme consistant en une valorisation sociale de l'internalité.

#### L'acquisition de la norme d'internalité chez les enfants et les adolescents

Les recherches de Jellison et Green (1981) furent réalisées auprès d'une population adulte avec l'échelle de Rotter. La généralisation de leurs conclusions implique donc la reproduction de leurs recherches auprès d'enfants et d'adolescents. Après avoir constaté que les individus accordent une valeur positive à l'internalité, nous allons en plus, nous

intéresser au rôle joué par les processus éducatifs dans l'acquisition de l'internalité. Dès 1966, Rotter émettait l'hypothèse que les pratiques maternantes stables et cohérentes devaient être positivement reliées au développement de l'internalité. Il illustrait cette réalité en prenant l'image de l'enfant qui se développe et acquiert plus d'expérience. Celui-ci apprend à développer sa perception de la relation causale entre le comportement et le renforcement. Lorsque la relation causale n'est pas perçue entre le comportement et le renforcement, l'expectation ne peut se développer. Par contre, si la relation causale est perçue entre le comportement et le renforcement, l'expectation se généralise. Il apparaît que, dépendamment de l'histoire des renforcements de chacun, les individus diffèrent dans la façon qu'ils attribuent les renforcements à leurs propres actions. Cette idée de «développement» du lieu de contrôle interne a fait son chemin. Selon Jean-Louis Beauvois (1984), ce développement dépend des apprentissages des individus et des dispositifs éducatifs qui leur permettent d'établir un lien entre les conduites et les renforcements.

Bignoumba (1986) a répété l'étude de Jellison et Green (1981) mais cette fois-ci avec 120 enfants âgés de 6 à 11 ans. Il a utilisé également un questionnaire de lieu de contrôle adapté spécifiquement pour eux. Dans cette étude, les

enfants sont interrogés deux fois: une première fois où on leur demandait de répondre par rapport à eux-mêmes, et une seconde fois, où ils devaient répondre dans le but d'impressionner le professeur. Dans la seconde condition de l'expérimentation, les réponses se révélèrent plus internes que dans la première condition ( $F = 5.07$ ,  $p < 0.02$ ). La différence est cependant plus apparente chez les enfants de 11 ans et demi ( $F = 3.17$ ,  $p < 0.05$ ). Ces derniers ont un lieu de contrôle plus interne ( $\bar{X} = 12.10$ ) quand ils répondent dans le but de plaire au professeur et ont un score moins interne ( $\bar{X} = 11.02$ ) quand ils répondent seulement pour eux-mêmes.

Le même effet a été observé mais avec un autre questionnaire de lieu de contrôle pour enfants (Dubois, 1988b) et un questionnaire d'attribution. Ces questionnaires évaluent les explications internes et externes perçues par le sujet, comme responsables du succès ou de l'échec de mises en situation problématiques. Voici deux exemples de questions auxquelles chaque sujet devait répondre: le premier concerne l'attribution et le second concerne le lieu de contrôle.

1. (attribution) Certaines personnes se blessent souvent. Penses-tu que cela arrive: - parce qu'elles sont maladroitement? - parce qu'elles ne sont pas chanceuses?
2. (lieu de contrôle) Tu expliques un exercice de mathématiques à un compagnon de classe. Qu'est-ce qui explique le mieux

ton geste: - parce qu'il te l'a demandé? - parce que tu voulais l'aider?

Ces questionnaires ont été administrés à 400 enfants et adolescents de 8 à 16 ans. Cette étude avait deux objectifs: le premier était d'évaluer la conscience de la norme d'internalité chez les enfants, les préadolescents et les adolescents. Le second objectif visait à confirmer des résultats antérieurs (Dubois, 1984) qui démontraient l'importance de l'école dans l'acquisition de la norme d'internalité. En effet, dans cette dernière étude, ce chercheur avait trouvé que les enfants à qui on avait demandé de remplir une échelle de contrôle interne-externe et une échelle d'attribution donnaient plus de scores internes dans des événements qui concernent l'école, que dans d'autres situations en dehors du milieu scolaire. Afin de répondre à ces deux objectifs, N. Dubois a utilisé la même procédure expérimentale que Jellison et Green (1981) mais de façon plus complexe. Elle a demandé aux enfants de répondre aux questionnaires d'abord pour eux-mêmes, ensuite dans le but de faire plaisir à leurs parents et aux professeurs et finalement, de façon à déplaire à leurs parents et aux professeurs.

Le total des scores obtenus dans la condition "pour eux-mêmes" était comparé aux scores des quatre autres conditions. Comme attendu, les étudiants démontrent un score plus

élevé au niveau de l'internalité lorsqu'ils répondent pour faire plaisir à leurs parents et professeurs et un score d'internalité plus bas quand ils répondent de manière à être désapprouvés par ces derniers ( $F[1,360] = 1,006.21, p < .001$ ). Les enfants et les adolescents savent donc donner une bonne ou une pauvre image d'eux-mêmes. En ce qui concerne le second objectif, l'hypothèse est confirmée puisque les enfants sont conscients des attentes des professeurs et tous donnent un score plus élevé d'internalité quand ils répondent pour faire plaisir à leurs professeurs, moins à leurs parents. Ceci démontre que les enfants et les adolescents perçoivent la désirabilité sociale des explications internes comme étant plus grande à l'école qu'à la maison, cet effet est ressenti spécialement dans le questionnaire du lieu de contrôle interne-externe. Selon N. Dubois, ces résultats confirment également son hypothèse que le développement de l'internalité au niveau du lieu de contrôle interne-externe ne s'explique pas en termes de développement cognitif comme le propose Findley et Cooper (1983), dans une revue d'études sur la relation entre l'internalité et la réussite scolaire, mais bien en terme de l'acquisition de la norme d'internalité.

Une autre étude, celle de François Le Poulthier (1986) a démontré que le travail social tend à faire acquérir des positions d'internalité à ses bénéficiaires. L'étude a été

réalisée auprès de 68 jeunes filles et garçons de 14 à 18 ans pris en charge dans des foyers d'action éducative pour des motifs allant de la délinquance à la nécessité de protection sociale. Les sujets ont été répartis en deux groupes principaux. Le premier comprenait 34 jeunes qui étaient placés depuis moins d'un an, les 34 autres jeunes étaient placés depuis un an et plus. Il y avait également un groupe contrôle de 64 lycéens âgés de 15 à 17 ans. Ces derniers étaient supposés ne pas connaître de problèmes particulièrement importants d'adaptation sociale et ne pas avoir affaire aux services sociaux. L'instrument de mesure était une échelle de lieu de contrôle adaptée pour des jeunes (Le Poulthier, 1986), et faisait mention de plusieurs aspects de la vie d'un adolescent ou d'une adolescente: les parents, les groupes, l'avenir, le sexe opposé, les gens, les copains, la société, etc. La comparaison des réponses au questionnaire indique en moyenne, que les jeunes pris en charge depuis plus d'un an fournissent davantage de réponses internes que ceux récemment entrés dans les foyers ( $F = 3.15$ ,  $p < .01$ ). Les premiers se considèrent comme responsables des événements positifs ou négatifs qui leur arrivent. Les autres tendent à expliquer ce qui leur arrive comme dépendant davantage de facteurs extérieurs à eux-mêmes: les autres, la société, la chance. Par contre, il n'y a pas d'écart significatif entre ceux qui ont passé plus de temps dans les foyers de rééducation et les jeunes dans un lycée. Les jeunes qui ont



passé par un foyer d'éducation raisonnent donc de la même manière que les autres quand il s'agit d'expliquer pourquoi certaines choses leur arrivent. Ainsi, selon les résultats de cette étude, les jeunes pris en charge pour des problèmes d'adaptation sont sensibles aux pratiques éducatives valorisant l'internalité.

Citons aussi la recherche de Dubois et Trognon (1987) faite auprès de jeunes de 16 à 18 ans qui ont suivi un stage d'insertion sociale et professionnelle. Les chercheurs ont constaté que la participation au stage a entraîné chez les participants une augmentation significative de leur internalité en matière de lieu de contrôle. Il est important de noter que l'impact de la formation ne s'est pas limité au seul registre spécifique de l'intervention formative, ici le travail, mais qu'il s'est également manifesté au niveau des loisirs. De tels résultats semblent accréditer la thèse du rôle joué par les activités éducatives dans la transmission de la norme d'internalité chez les adolescents.

Ainsi analysée à partir d'un point de vue psychosocial, la norme d'internalité apparaît liée aux pratiques éducatives parentales et pédagogiques. En effet, tout comme les parents (Rotter, 1966; Gordon et al., 1977), les éducateurs et les enseignants deviennent, pour les enfants, d'importants agents de socialisation et leurs comportements ont de l'in-



fluence sur les croyances de contrôle des renforcements des enfants. Des résultats rapportés dans la recherche de Lifshitz (1973) confirment également ces énoncés. Elle a comparé trois groupes d'enfants israéliens âgés de 9 à 14 ans et élevés dans trois kibboutzim très différents quant à leur idéologie et leur pratique éducative. L'échantillon comprenait 183 enfants: 104 garçons et 79 filles. L'auteure a démontré que c'est dans le système éducatif favorisant très tôt l'autonomie des enfants et leur offrant la possibilité de se prendre en main dès leur plus jeune âge, que sont obtenus les plus forts scores d'internalité. Les enfants s'attribuent aussi bien la responsabilité de leurs succès que celle de leurs échecs. A l'inverse, dans un système éducatif le plus éloigné de l'idéologie originelle des kibboutzim, c'est-à-dire où se retrouvent l'autoritarisme, la directivité et le contrôle des comportements des enfants par les parents, on obtient les plus forts scores d'externalité. Il semble donc que des pratiques pédagogiques qui favorisent l'autonomie, l'indépendance et la responsabilité fournissent aux enfants et aux adolescents les structures les plus aptes à développer l'acquisition de l'internalité.

### La relation entre le lieu de contrôle et certaines variables

Lors de leurs études sur le lieu de contrôle, les chercheurs ont rapidement constaté l'existence de différences liées à l'âge, au sexe et au statut social. Certaines recherches ont démontré que le contrôle interne augmente avec l'âge (Guttentag et Longfellow, 1978; Ruble, Feldman, Higgins et Karlovac, 1979; Ross, 1981; Ruble et Rholes, 1981; Shantz, 1983). Cependant, presque la totalité des recherches ont été réalisées à l'intérieur du contexte scolaire; aussi, on ne sait plus si les corrélations constatées sont dues à l'âge chronologique ou à la progression pédagogique par laquelle passent les sujets. Selon Findley et Cooper (1983), il n'y a pas une relation linéaire entre l'âge et le lieu de contrôle. Ceux-ci ont trouvé dans leur revue de la littérature que les adolescents étaient plus internes que les enfants et les étudiants de niveau collégial. Pour sa part, N. Dubois (Beauvois et Dubois, 1987, p. 307) a étudié l'évolution du lieu de contrôle chez les enfants et les adolescents. Elle a trouvé sur une échelle de lieu de contrôle, que l'internalité augmente entre 8 et 12 ans et baisse de façon quasi continue chez les sujets de 13 à 16 ans. Lifshitz (1973), dans son étude chez les enfants de 9 à 14 ans, dans trois types de kibboutz a trouvé une interaction significative entre l'âge et le type d'éducation ( $F[6,120] = 3.25$ ,  $p < .01$ ). Les enfants de 10 et 11 ans provenant du kib-

boutz qui favorise très tôt l'autonomie assument significativement plus la responsabilité de leurs échecs que les enfants du même âge des autres kibboutzim. Plus les enfants avancent en âge, plus les scores se rapprochent et moins il y a de différence entre les enfants des différents kibboutzim. En comparaison avec les données américaines, les enfants de 9 à 10 ans des kibboutzim sont significativement moins internes que les enfants américains du même âge, mais il n'existe pas de différence significative chez les enfants plus âgés de 12 à 14 ans. N. Dubois (1987, p. 151) arrive à la conclusion qu'il existe un accroissement de l'internalité avec l'âge, mais que cette acquisition est plus rapide dans certaines conditions éducatives que dans d'autres.

La variable sexe a souvent fait l'objet d'étude dans la littérature consacrée au lieu de contrôle. Phares (1976) souligne qu'une grande majorité de recherches n'apportent pas de différence significative entre les sujets masculins et les sujets féminins au niveau du lieu de contrôle. Cependant, les sujets de sexe féminin ont tendance à être plus externes que ceux de sexe masculin. Ceci a été vérifié dans les populations de nationalités différentes (américaine, indienne, australienne, canadienne), aussi bien chez les enfants que chez les adultes, les étudiants et les non-étudiants (Findley et Cooper, 1983; Lefcourt, 1981-1984; Lopez et Staszkievicz, 1985). En ce

qui concerne cette tendance générale que les hommes sont plus internes que les femmes au niveau du lieu de contrôle, deux types d'explications ont été proposés. Les premières consistent à lier le lieu de contrôle interne-externe aux stéréotypes traditionnels masculins et féminins. Nowicki et Strickland (1973), confirment cette explication par leur recherche auprès d'étudiants des deux sexes. Ils leur ont demandé de répondre à l'échelle de Rotter comme s'ils étaient premièrement, des «supermâles», et deuxièmement, des «superfilles». Les chercheurs constatèrent que les scores de tous les sujets masculins et féminins étaient très internes lorsqu'ils se présentaient comme des «supermâles» ( $\bar{X} = 1,78$ ), alors qu'ils devenaient très externes lorsque les sujets se présentaient comme des «superfilles» ( $\bar{X} = 21,65$ ). Selon ces résultats, l'internalité fait partie du stéréotype masculin et l'externalité est vue comme une composante du stéréotype féminin. Selon N. Dubois (1987, p. 168), les secondes explications proviennent de l'inégalité des rôles assignés à chaque sexe. Pour elle, les pratiques éducatives parentales ainsi que les pratiques pédagogiques des enseignants préparent les individus, dès leur plus jeune âge, à occuper les rôles qui leur sont assignés: "les renforcements utilisés vis-à-vis des garçons n'étant pas les mêmes que ceux utilisés vis-à-vis des filles, on peut penser qu'ils préparent les garçons à être plus internes et les filles à être plus externes". Certaines études abondent en ce sens: Lopez et

Staszkievicz (1985) ont effectué une recherche sur les différences entre les hommes et les femmes dans la façon de répondre au questionnaire du lieu de contrôle de Rotter (1966). Leur échantillon comprenait 48 étudiants et 48 étudiantes de 17 à 33 ans. A l'aide d'une analyse factorielle, les chercheurs ont dégagé trois facteurs sur lesquels ils pouvaient comparer les sexes: le succès dans la vie, les événements futurs et la politique. En ce qui a trait aux deux derniers facteurs, les chercheurs n'ont pas trouvé de différence significative. Cependant, en ce qui concerne "le succès dans la vie", les femmes sont plus externes que les hommes. Dans la littérature, d'autres indications peuvent expliquer cette différence entre les sexes. Selon Burlin (1976), on continue, dans notre culture, à limiter les aspirations des adolescentes; les parents encouragent davantage les garçons que les filles à s'accomplir (Block, 1973); à l'école, les professeurs apportent plus de support aux garçons qu'aux filles (Serbin et al., 1973).

Sur le plan du statut social, des recherches ont été effectuées aussi bien chez les adultes (Franklin, 1963; Battle et Rotter, 1963; Dortzbach, 1976) que chez les enfants (Crandall et al., 1965; Nowicki et Strickland, 1973) et ceci, dans des cultures variées (noirs et blancs américains) (Findley et Cooper, 1983). Dans l'ensemble, ces études démontrent que les sujets de classes favorisées sont plus internes que ceux de

classes défavorisées. N. Dubois (1987) a trouvé dans la littérature trois explications principales. La première est que ceux qui expriment plus de croyances externes sur le plan du lieu de contrôle sont ceux qui ont moins accès aux connaissances (Wallston et McLeod, 1979; Hill et Bale, 1981; dans Dubois, 1987, p. 164). La seconde explication est proposée surtout par les auteurs qui ont fait des études interculturelles (Garcia et Levenson, 1975; Grebler et al., 1970). Selon eux, les individus qui sont désavantagés sur le plan socio-économique et qui ont moins accès aux positions de pouvoir se sentent plus contrôlés par la société et développent en conséquence une orientation externe. La troisième explication est avancée par N. Dubois en particulier. Pour elle, il apparaît que les individus favorisés défendent une idéologie comme celle du mérite personnel (explication interne) là où les individus défavorisés font appel à une idéologie de détermination sociale (explication externe) (Thapénis, 1982; dans Dubois, 1987, p. 165).

#### Le lieu de contrôle et la profession

Avant d'entreprendre la dernière partie de ce chapitre sur l'acquisition de l'internalité chez l'adulte, nous allons traiter du lien entre le lieu de contrôle et la profession. Cette partie regroupe trois aspects différents de la recherche. Le premier aspect s'intéresse au type de profession choisie, le second au statut occupé et enfin, le dernier, à la

qualité de la tâche exécutée. Nous allons examiner le lien qui a été trouvé entre le lieu de contrôle et chacun de ces trois aspects.

En ce qui concerne le choix professionnel, O'Brien (1984) a trouvé dans sa revue d'études que l'hypothèse de départ commune à ces recherches est que les internes doivent plus que les externes choisir des professions leur offrant la possibilité de prendre des initiatives et leur permettant d'utiliser au mieux leurs capacités. Cependant O'Brien signale quelques biais qui peuvent fausser les conclusions. Par exemple, plusieurs chercheurs ont effectué leurs recherches uniquement dans le contexte scolaire; ainsi ils se sont intéressés au choix professionnel souhaité au lieu de la profession exercée réellement. Nous nous limiterons à quelques exemples. Nous emprunterons le premier à Greenhaus et Sklarew (1981) qui ont étudié l'intérêt pour le travail et le lieu de contrôle en relation avec la recherche de perfectionnement de la carrière. L'échantillon comprenait 161 étudiants de niveau universitaire (90 femmes et 71 hommes) dont le plus grand nombre était en administration (72), ensuite en science sociale (51) et dans les humanités (20). La première hypothèse était que les internes vont attacher plus d'importance à leur travail ainsi qu'à leur perfectionnement que les externes. Comme attendu, l'hypothèse a été confirmée. La relation entre l'intérêt pour son

travail et la recherche de perfectionnement est significative ( $p < .05$ ) et plus forte chez les étudiants qui ont un score élevé de contrôle interne ( $r = .50$ ) que chez les étudiants avec un score élevé de contrôle externe ( $r = .18$ ). Ces résultats suggèrent que les étudiants qui manifestent de l'intérêt pour leur profession et qui sont internes seront probablement plus intéressés à se perfectionner au niveau de leur carrière.

Une autre recherche portant sur les aspirations dans le domaine du travail a été réalisée par Burlin (1976), auprès de 139 adolescentes de 14 à 16 ans. L'objectif de la recherche était d'analyser la relation entre le lieu de contrôle et les aspirations réelles et idéalisées sur le plan du travail. Les étudiantes devaient répondre premièrement à un questionnaire où on leur demandait d'identifier «l'emploi idéal» qu'elles aimeraient effectuer dans une société qui offrirait des possibilités d'emploi sans limites. Dans la seconde partie de l'instrument, on leur demandait d'identifier «l'emploi réel» auquel elles aspiraient. Par la suite, ces emplois étaient classifiés comme innovateurs, modérés ou traditionnels. Les étudiantes remplissaient également le questionnaire sur le lieu de contrôle interne-externe de Rotter (1966). Burlin a trouvé que les internes plus que les externes aspirent à occuper un emploi innovateur tant au niveau de l'occupation qu'au niveau de l'emploi réel. Les externes plus que les internes vont choisir



un emploi modéré au niveau de l'occupation idéalisée et un emploi traditionnel au niveau de l'emploi réel. Malgré les biais mentionnés auparavant, les résultats de ces recherches démontrent que les internes se différencient bien des externes quant au choix professionnel souhaité, en s'engageant davantage dans des activités offrant la possibilité d'utiliser au maximum leurs capacités et de prendre des initiatives.

Un deuxième biais est le fait qu'on ne tient pas suffisamment compte des capacités des individus et de leur formation lorsqu'on les compare les uns aux autres au niveau de leur choix professionnel. Ryckman et Malikiosi (1974), à l'aide d'une échelle de lieu de contrôle ont réalisé une recherche dans le but d'étudier les différences chez des individus de différentes occupations. Leur échantillon comprend 100 étudiants universitaires qui débutaient en psychologie, 67 ouvriers de différents métiers: garagistes, fermiers, électriciens, peintres, conducteurs de camions, etc. et 177 professionnels comprenant des psychiatres, médecins, psychologues, dentistes, architectes, avocats, prêtres, professeurs d'université et hommes d'affaires. Comme prévu, les professionnels exercent plus de contrôle personnel à l'intérieur de leur profession que les ouvriers et les étudiants. Ils perçoivent davantage le lien entre les renforcements et leurs propres actions que les deux derniers groupes. Contrairement

aux attentes des chercheurs, les professionnels croient, au même titre que les étudiants et les ouvriers, que les autres peuvent influencer leur propre comportement. Par définition, les professionnels ayant un plus haut niveau d'éducation que les étudiants et les ouvriers, il n'est pas surprenant que les premiers soient plus internes que les autres. Les professionnels possèdent également plus de compétence et d'expérience. Ils sont en mesure de juger des conséquences de leurs actions et d'en prendre la responsabilité.

Un troisième biais, selon O'Brien, est que peu d'auteurs ont en fait contrôlé le niveau de capacité des sujets. Cependant, Taylor (1982) a trouvé que la relation entre le lieu de contrôle et le choix professionnel était influencé par le niveau de capacité. Dans son étude, il a fait appel à 103 étudiantes et 98 étudiants universitaires qui suivaient un cours d'introduction en psychologie. Il a employé plusieurs instruments d'évaluation dont le **Career Decision Scale** (Osipow et al., 1980), afin de mesurer le degré d'indécision quant au choix professionnel, l'échelle de lieu de contrôle interne-externe de Rotter (1966) et l'**American College Test** dans le but d'obtenir une évaluation des capacités des étudiants. Les résultats démontrent que les étudiants indécis quant à leur choix professionnel se caractérisent par un fort score d'externalité et par un faible niveau aux tests de capacité. Un

étudiant avec un lieu de contrôle externe est davantage contrôlé par les autres, le hasard, la chance, et ressent de la difficulté à orienter sa carrière. Suite à ces études, la conclusion demeure prudente. Des recherches restent à faire afin de démontrer si, effectivement, les individus internes choisissent davantage que les externes des professions leur permettant de prendre plus d'initiatives et d'utiliser au mieux leurs capacités.

En ce qui concerne le statut professionnel, plusieurs études ont montré que les individus internes obtiennent souvent un statut professionnel supérieur et reçoivent des salaires plus élevés que ceux des externes (Spector, 1982; O'Brien, 1984; Andrisani et Nestel, 1976). Nous évoquerons en premier lieu l'étude longitudinale réalisée par Andrisani et Nestel (1976). Cette étude examine l'influence du lieu de contrôle sur un grand nombre de facteurs reliés au travail et de l'influence de l'expérience de travail sur le lieu de contrôle interne-externe. L'échantillon comprend 2,972 employés américains âgés de 45 à 59 ans ayant été suivis de 1969 à 1971. Les chercheurs ont pu démontrer qu'indépendamment de l'éducation, de l'âge, des habiletés et des variables démographiques, les internes occupent les statuts les plus élevés et sont mieux payés que les externes.

O'Brien (1984) a également examiné la relation réciproque entre le lieu de contrôle et les attributs liés au travail. Son échantillon comprend 1,383 employés de la ville d'Adélaïde en Australie. En ce qui concerne l'échantillon total, il a trouvé une relation réciproque entre le lieu de contrôle et l'utilisation des habiletés. Cette relation existe également entre le lieu de contrôle et le revenu. Les individus internes ont des emplois où ils peuvent développer davantage leurs habiletés que les externes et sont aussi mieux payés. Cependant, ces résultats ne s'appliquent pas dans l'échantillon aux célibataires (hommes et femmes), ni aux femmes mariées; ils s'appliquent uniquement pour les hommes mariés. Même si les postes les plus élevés correspondent mieux aux compétences des internes, il ne faut pas oublier selon O'Brien (1984) que les postes supérieurs et les promotions peuvent dépendre de conditions étrangères au lieu de contrôle, comme la façon que les promotions sont attribuées. En effet, des employeurs peuvent, indépendamment des compétences et des capacités, préférer promouvoir les internes plutôt que les externes.

La recherche sur la relation entre l'internalité et l'exécution des tâches souligne la meilleure performance des internes. Ceux-ci réussissent mieux dans les tâches qu'ils peuvent contrôler eux-mêmes (Rotter et Mulry, 1965; Heisler, 1974). Par contre, selon O'Brien (1984), les différences trou-

vées entre internes et externes à l'intérieur de 17 recherches sont rarement significatives. Il existe, encore une fois, de nombreux biais qui n'ont pas toujours été contrôlés. Par exemple, les capacités des sujets évalués ne sont pas contrôlées, les variables situationnelles ne sont pas considérées (on ne sait pas si la tâche mesurée présente le même intérêt pour les internes que pour les externes), dans certaines recherches, on a recours aux évaluations des supérieurs pour apprécier la qualité du travail, etc. Dans une recherche auprès d'étudiants en administration, Ruble (1976) a voulu contrôler davantage le contexte situationnel en plaçant les sujets internes (24) et externes (24) dans des situations de directivité et de non-directivité. Alors que les résultats globaux ne mettent en évidence aucune différence significative quant à la réussite entre les internes et les externes, Ruble a trouvé que les internes réussissent mieux dans la situation de non-directivité, alors que les externes réussissent mieux dans la situation de directivité.

La même conclusion a été dégagée chez des étudiants en psychologie. Daniels et Stevens (1976) ont réalisé une recherche dans le but d'analyser la performance d'individus internes et externes à l'intérieur de deux types de cours: le premier traditionnel, c'est-à-dire dirigé par le professeur et le second innovateur, parce qu'il était principalement dirigé

par l'étudiant lui-même. L'échantillon comprenait 146 sujets qui débutaient à l'université en psychologie. Tous les sujets ont répondu au questionnaire de lieu de contrôle I-E de Rotter (1966) afin de distinguer les internes des externes. Aussi, sur 73 individus externes, 36 ont été assignés au cours traditionnel et 37, au cours à la méthode innovatrice. La même division s'est faite chez les 73 internes. Cependant, seulement 27% des externes et 27 % des internes ont été finalement sélectionnés pour la recherche parce qu'ils représentaient les scores extrêmes sur l'échelle de lieu de contrôle interne-externe. Evalués aux mêmes examens, les chercheurs ont trouvé que les internes réussissent mieux à l'intérieur du cours de type innovateur où l'on encourage l'initiative de l'étudiant. Par ailleurs, les externes réussissent davantage à l'intérieur du cours traditionnel où les tâches sont très structurées et le type d'enseignement directif.

Il en est de même dans une autre étude concernant la satisfaction face au style de supervision réalisée par Mitchell, Smyser et Weed (1975). L'échantillon comprend 900 employés d'une agence du secteur public. Les auteurs rapportent que, sur le plan de la satisfaction face à la supervision, les internes sont plus satisfaits que les externes avec un style de supervision participative alors qu'avec une supervision directive, ce sont les externes qui sont plus satis-

faits. Enfin, Rothberg (1980) a trouvé qu'une bonne partie de l'élite de managers et d'officiers qu'il a étudiée ne se montrait pas plus interne que le reste de la population. Ces études démontrent donc qu'une propension vers l'externalité n'est pas un obstacle pour la carrière et la réussite.

Cette analyse sommaire des études réalisées sur la relation entre le lieu de contrôle et la profession nous conduit à faire certaines constatations contradictoires. Les recherches démontrent souvent que les internes exercent des professions exigeant des compétences élevées, occupent fréquemment des postes à responsabilités et réussissent mieux dans leurs tâches. Cependant, comme nous l'avons observé précédemment, cette relation est sujette à de nombreuses fluctuations. Par exemple, le fait que plusieurs recherches portant sur la profession aient été effectuées dans le contexte scolaire, permet difficilement de généraliser les résultats. De plus, des chercheurs n'ont pas contrôlé certaines variables telles que l'âge, le statut social, la formation académique et professionnelle, les habiletés des individus, etc. Enfin, certaines recherches apportent les preuves que dans certaines conditions, les externes peuvent aussi bien réussir que les internes (Parent et al., 1975; Daniels et Stevens, 1976; Ruble, 1976; Rothberg, 1980).

Selon N. Dubois (1987, p. 144), il devient nécessaire d'arrêter d'opposer les deux termes interne et externe dans le modèle. Pour elle, il faut plutôt adapter le point de vue psychosocial afin de mieux comprendre ce qu'est l'internalité. Selon l'auteure, le lieu de contrôle interne n'est pas un trait possédé ou non par les gens. Il correspond en fait à une attitude de conformité à l'égard d'une norme sociale, norme transmise par les parents et les éducateurs que certains chercheurs ont appelé la norme d'internalité (Jellison et Green, 1981; Beauvois, 1984; Dubois, 1987). Cette norme, selon eux, caractérise ceux qui décident, gèrent, organisent pour les autres. N. Dubois suppose qu'il existe une idéologie sociale du mérite qui serait véhiculée par les individus internes et qui ferait pression pour que les externes s'internalisent.

#### L'acquisition de la norme d'internalité chez les adultes

Les résultats obtenus avec les enfants et les adolescents nous interrogent sur l'existence éventuelle de tels processus chez l'adulte. En effet, il existe dans le monde du travail une relation étroite entre les valeurs prônées par les enseignants et les éducateurs (à savoir l'autonomie, la compétence et la responsabilité) et l'acquisition de l'internalité. Dans ce cas, N. Dubois (1988), pense que les stages de formation pour adultes véhiculent les mêmes valeurs que l'école et les institutions d'éducation spécialisée et doivent conduire



aux mêmes résultats, c'est-à-dire au renforcement de l'internalité des gens qui y participent.

Afin de vérifier cette hypothèse, N. Dubois (1988) a réalisé une étude auprès de stagiaires en formation en ergonomie. L'étude a porté sur 96 femmes âgées de 20 à 60 ans travaillant en milieu hospitalier, soit comme agentes de services hospitaliers, soit comme aide-soignantes. Les sujets ont été divisés en deux groupes: un groupe expérimental et un groupe témoin. L'âge et la qualification professionnelle ont été contrôlés. Dans le but d'éliminer l'impact de formations antérieures, les sujets retenus n'avaient bénéficié dans le passé d'aucune formation hospitalière autre que leur formation initiale. Dans cette recherche, on a utilisé une nouvelle échelle de lieu de contrôle spécialement élaborée pour les objectifs de l'étude. Finalement, l'objectif de la formation était de sensibiliser les stagiaires aux accidents du travail liés aux comportements physiques, les former aux gestes et aux techniques de sécurité et enfin les inciter à la pratique d'une activité physique. Les résultats de la recherche confirment que ce sont les personnes qui ont participé à la formation en ergonomie qui obtiennent les scores d'internalité les plus forts ( $F[1,88] = 18.17, p < 0.0001$ ). En effet, cette formation a amené les individus à se sentir responsables ou à l'origine des événements qui leur arrivaient, non seulement dans des situa-

tions évoquant le thème du stage comme par exemple les techniques de sécurité au niveau de la manutention des malades, mais aussi dans d'autres situations de leur profession, telles que la relation avec le malade ou sur le plan de l'organisation du travail. N. Dubois interprète ces résultats en affirmant que le stage de formation a accru l'internalité des stagiaires parce que celles-ci ont pu se référer à l'idéologie de la responsabilité personnelle des formateurs. Ces résultats vont d'ailleurs dans le sens des conclusions amenées par les travaux sur l'évolution de l'internalité chez l'enfant et l'adolescent (N. Dubois, 1986).

Nous avons constaté que les stages de formation véhiculent dans le monde du travail des valeurs comme l'autonomie, la compétence, la responsabilité et conduisent au renforcement de l'internalité des gens qui y participent. Mais qu'en est-il avec ceux qui véhiculent ces valeurs, comme les travailleurs sociaux par exemple? Adoptent-ils ces valeurs et sont-ils plus internes pour autant? Beauvois et Le Poulthier (1986) ont voulu vérifier cette hypothèse en comparant 30 assistantes sociales et 30 étudiants en sciences de l'Université de Caen, en France. Les sujets devaient participer à une activité de pronostic. On remettait à chacun des sujets deux dossiers: un dossier comprenant trois questionnaires d'étudiants sur l'attribution et un dossier comprenant trois questionnaires d'étu-

dians sur le lieu de contrôle. La consigne était celle-ci: «Voici les réponses de trois étudiants ayant fait l'objet d'une prise en charge par les services sociaux. Il s'agit pour vous de classer les trois questionnaires de chaque dossier en fonction du pronostic qu'ils vous laissent envisager. Portez 1 en haut à droite de la première feuille du questionnaire qui vous laisse espérer le meilleur pronostic. Portez 3 sur la première feuille du questionnaire qui vous laisse craindre le plus mauvais pronostic». Le traitement des résultats portait sur le classement des trois questionnaires de chaque dossier. Les résultats de la recherche démontrent que la norme d'internalité fonctionne de façon exemplaire chez les assistantes sociales, tandis qu'il n'y a rien de tel chez les étudiants en sciences. Selon les chercheurs, l'activité de pronostic à laquelle les sujets étaient soumis s'est révélée dépourvue de signification pour les étudiants, mais très significative pour les assistantes sociales, pour qui la norme d'internalité constitue une référence importante du travail social. L'absence de corrélation entre les deux domaines "sciences" et "sciences sociales" peut suggérer qu'un certain nombre de professions "psycho-socio-éducatives" véhiculent plus que d'autres la norme d'internalité. Les chercheurs se demandent si certains domaines d'étude comme la psychologie, le travail social, ne véhiculeraient pas plus que d'autres, certaines valeurs comme la prise de responsabilités, l'autonomie, etc. Selon Beauvois et Le

Poultier, le choix d'une population d'assistantes sociales était donc justifié; celles-ci se comportent comme prévu dans leur pronostic. En ce qui concerne les étudiants en sciences, la situation est différente. Ceux-ci sont encore en apprentissage et ne sont investis d'aucune responsabilité sur le plan social. Il n'est donc pas surprenant qu'ils soient moins sensibles à la norme d'internalité dans une activité de pronostic qui est pour eux dépourvue de toute signification professionnelle. En conclusion, nous pensons qu'une étude serrée de l'évolution en matière d'internalité/externalité des individus en sciences humaines et en sciences apporterait sur ce point des informations importantes.

Si certaines professions d'ordre "psycho-socio-éducatif" prédisposent à l'internalité en comparaison avec d'autres qui ont opté pour les sciences, il serait maintenant important d'étudier cette relation auprès d'étudiants universitaires et de jeunes professionnels impliqués en sciences humaines et en sciences appliquées. Aussi, la présente recherche voudrait, à l'aide de l'échelle du lieu de contrôle de Rotter (1966), mesurer le cheminement de l'internalité auprès d'individus qui sont intéressés aux sciences humaines (psychologie et psycho-éducation) et aux sciences appliquées (administration et comptabilité).

### Hypothèses

Suite aux conclusions qui se dégagent de ce contexte théorique, notre recherche voudrait vérifier l'orientation du choix de carrière en relation avec l'acquisition de l'internalité. Notre hypothèse propose que les personnes qui optent pour une carrière du côté des sciences humaines (psychologie, psycho-éducation) vont acquérir plus d'internalité que celles qui optent pour une carrière en sciences appliquées (comptabilité et administration). Une telle hypothèse se base sur les données recueillies et sur le fait que les premières, étant appelées à une réflexion personnelle autonome et à certaines remises en question vont avoir tendance, pour ces raisons à internaliser leur fonctionnement plus fortement que les secondes. Il est en effet reconnu qu'en sciences humaines, le discours des enseignants est orienté en fonction de problématiques qui concernent la vie des gens. Ces étudiants sont donc amenés à réfléchir sur ces problématiques, à développer leur capacité d'introspection, à s'interroger sur leur propre comportement et à se remettre en question. On favorise également la prise en charge de sa vie, le sens des responsabilités, l'autonomie, le contrôle personnel. En résumé, les gens en sciences humaines croient en l'être humain, en ses possibilités, en son pouvoir de modifier ses comportements et en sa capacité d'atteindre ses propres objectifs.

Il est également reconnu qu'en sciences appliquées, le discours des enseignants est orienté en fonction des apprentissages spécifiques liés à leur travail. L'accent ne porte plus tellement sur la personne, comme en sciences humaines, mais bien plutôt sur des techniques rattachées au monde de l'administration et de la comptabilité, sur l'objectivité des faits plutôt que sur la réflexion sur soi. Cependant, certaines études ont démontré une grande internalité chez les administrateurs (Brownell, 1982; Harvey, 1971; Pandey et Tewary, 1979). Par exemple, J.M. Harvey (1971) a trouvé dans son échantillon de 50 administrateurs gouvernementaux, que les sujets acquièrent de l'internalité avec le nombre d'années d'expérience (1 à 11 ans). L'ensemble de son échantillon est significativement plus interne ( $\bar{X} = 6.24$ ,  $t = 2.52$ ,  $p < .02$ ) que le groupe d'étudiants ( $\bar{X} = 7.73$ ) mesuré par Rotter en 1966, mais significativement moins interne que les membres de "Peace Corps" ( $\bar{X} = 5.94$ ) considérés par Rotter comme très internes. Il n'est pas surprenant que ces derniers étant appelés à faire face à des situations très problématiques, ont dû se sensibiliser davantage à l'importance de prendre des responsabilités et des initiatives. Aussi, bien que les administrateurs acquièrent avec le temps de l'internalité, nous pensons que cette acquisition de l'internalité se fera plus rapidement en sciences humaines puisque l'enseignement s'intéresse spécifiquement au développement humain.

La présente recherche retient quatre hypothèses de travail qui concernent l'acquisition de contrôle interne (selon l'échelle d'internalité-externalité de Rotter, 1966), sur une durée de 8 à 10 ans, représentant la durée des études universitaires et le début de la vie professionnelle. Cette étape de vie est importante chez le jeune adulte. Après avoir étudié pendant de nombreuses années, il commence à s'investir dans la carrière qu'il a privilégiée et qui correspond à ses intérêts et à ses aptitudes.

#### Hypothèse principale

Avec l'âge, les sujets (étudiants et professionnels) en sciences humaines (psychologie, psycho-éducation) vont acquérir plus d'internalité sur l'échelle d'internalité-externalité que les sujets en sciences appliquées (administration, comptabilité).

#### Deuxième hypothèse principale

Notre seconde hypothèse principale stipule que les sujets en sciences humaines et appliquées qui font un choix d'orientation de carrière précoce et constant, vont montrer un score d'internalité plus élevé que ceux qui fluctuent dans ce choix, c'est-à-dire qui font un choix précoce et inconstant, tardif et constant, tardif et inconstant.

Cette hypothèse réfère principalement à la recherche de Taylor (1982) qui avait trouvé que les étudiants indécis quant à leur choix professionnel se caractérisent par un score élevé d'externalité. Aussi nous pensons que les étudiants et les jeunes professionnels de notre échantillon qui ont fait un choix de carrière précoce et constant seront plus internes que les autres sur l'échelle de lieu de contrôle.

#### Première hypothèse secondaire

Les sujets (étudiants et professionnels) qui étaient orientés en sciences appliquées et qui ont changé d'orientation pour les sciences humaines présenteront un score d'internalité plus élevé que ceux qui étaient en sciences humaines et qui se sont orientés en sciences appliquées.

#### Deuxième hypothèse secondaire

Parmi tous les sujets (étudiants et professionnels), ceux de groupes sociaux favorisés (selon l'échelle de statut social de Blishen et Roberts, 1971) seront plus internes que ceux de groupes sociaux défavorisés.

Les nombreuses recherches, qui ont analysé la relation entre le lieu de contrôle et le statut social, ont démontré que les sujets de classes favorisées sont plus internes que ceux de classes défavorisées. Par contre, nous avons constaté également l'importance de l'enseignement sur le plan de l'ac-



quisition de l'internalité. A l'aide de cette conclusion de recherche, nous voulons vérifier si le statut social a toujours la même importance avec des sujets de niveau universitaire, puisqu'ils côtoient le milieu scolaire depuis au moins 15 ans.

Le prochain chapitre présentera la méthodologie utilisée dans la présente recherche.

## Chapitre II

### Description de l'expérimentation

Dans ce deuxième chapitre, nous verrons la méthodologie utilisée dans la présente recherche. En premier lieu, nous ferons la description des variables et des caractéristiques de l'échantillon. En second lieu, l'instrument utilisé pour mesurer le lieu de contrôle, soit l'**Echelle interne-externe de Rotter**, sera décrit tout en précisant ses qualités psychométriques, la fidélité et la validité. Finalement, nous décrirons la procédure employée lors de la cueillette des données.

### Les variables

Dans le cadre de cette recherche, les variables indépendantes sont le regroupement des sujets, le statut social, l'âge et le sexe. Dans les faits, le facteur "temps" a une influence sur la variable dépendante et ce, tel qu'amené dans la recherche. Ainsi, il faut préciser que le schéma expérimental retenu en est un "sectionnel" plutôt que "longitudinal". Le score mesurant le lieu de contrôle est la variable dépendante. Voici la définition des quatre variables indépendantes et de la variable dépendante.

## Les variables indépendantes

### A. Le regroupement des sujets

Cette recherche comprend des sujets répartis à l'intérieur de trois groupes selon leur niveau d'apprentissage: débutants à l'université, finissants à l'université et jeunes professionnels.

#### 1. Groupe I

Le premier groupe est composé de 223 étudiants et étudiantes qui débutent à l'université; 89 d'entre eux sont en sciences appliquées (administration et comptabilité) et 134 en sciences humaines (psychologie et psycho-éducation).

#### 2. Groupe II

Le deuxième groupe est composé de 178 étudiants et étudiantes qui terminent leur baccalauréat à l'université; 87 d'entre eux sont en sciences appliquées (administration et comptabilité) et 91 en sciences humaines (psychologie et psycho-éducation).

#### 3. Groupe III

Le dernier groupe est composé de 146 jeunes professionnels des deux sexes. Ils possèdent tous un baccalauréat dans leur domaine d'étude et travaillent en moyenne, depuis cinq ans et demi; 78 d'entre eux ont reçu une formation en sciences appliquées (administration et comptabilité) et 68 ont

reçu une formation en sciences humaines (psychologie et psycho-éducation).

B. Le statut social

Chacun des sujets a été coté afin de déterminer son statut social et économique. Cette cote provient de l'échelle de statut social de Blishen et Roberts (1971).

C. L'âge

L'âge de chacun des sujets calculé en années et en mois.

D. Le sexe

Les groupes ont été divisés selon le sexe.

La variable dépendante

Le score mesurant le lieu de contrôle interne-externe de Rotter (1966) est notre variable dépendante.

Population

L'échantillon total de cette étude se compose de 547 sujets âgés de 18 ans et demi à 45 ans. La moyenne d'âge est de 24 ans et l'écart type de 4.9. La majorité des sujets font ou ont fait leur formation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Certains professionnels en psycho-éducation (une vingtaine sur 44 éducateurs et éducatrices) ont fait leur formation à l'école de psycho-éducation de Montréal. Les

sujets sont répartis en trois groupes distincts selon leur niveau d'apprentissage et leur domaine d'étude: débutants à l'université, finissants à l'université et jeunes professionnels. Le tableau 1 décrit la population selon le regroupement, l'âge, les écarts types et le sexe.

Tableau 1  
Fréquences, âge moyen, écarts types et sexe  
pour chaque groupe de sujets

Elément	N	Age	Ecart type	Hommes	Femmes
1 Sc. appliquées1	89	20.7	1.392	52	37
2 Sc. humaines1	134	21.1	1.942	38	96
3 Sc. appliquées2	87	23.6	2.881	42	45
4 Sc. humaines2	91	23.8	3.524	37	54
5 Sc. appliquées3	78	30.6	3.778	39	39
6 Sc. humaines3	68	31.4	3.417	34	34
Total	547	$\bar{X}=24$	$\sigma=4.9$	242	305

### Statistiques descriptives

Afin de présenter un premier aperçu des groupes de l'expérimentation, nous avons effectué quelques statistiques descriptives pour chaque regroupement de sujets. Ces résultats sont présentés au tableau 2.

Précisons que l'unité de mesure utilisée lors de l'expérimentation est le résultat brut obtenu par chaque sujet à l'échelle de lieu de contrôle de Rotter. Le résultat brut d'un sujet provient de la somme de ses réponses de type externe; un score faible (0 à 10) signale une orientation interne, tandis qu'un score élevé (11 à 23) démontre une orientation externe.

Tableau 2

Fréquences, résultats moyens obtenus à l'échelle I-E  
de Rotter, écarts types et coefficients de kurtose  
et d'asymétrie pour chaque groupe de sujets

Groupes	N	Lieu de contrôle		Coefficients	
		Résultat moyen	Ecart type	kurtose	asymétrie
Sc. appliquées1	89	12.01	3.72	.097	.036
Sc. humaines1	134	10.94	3.56	-.243	-.192
Sc. appliquées2	87	11.26	3.91	-.241	-.089
Sc. humaines2	91	9.69	3.66	-.083	.155
Sc. appliquées3	78	10.28	3.21	-.539	-.049
Sc. humaines3	68	8.73	3.54	-.448	.301
Hommes	242	10.12	3.87	-.133	.159
Femmes	305	10.96	3.58	-.312	-.051

Les résultats sont présentés en fonction des regroupements des sujets qui correspondent aux variables indépendantes soit les groupes d'étudiants débutant à l'université (sciences appliquées 1 et sciences humaines 1), les groupes d'étudiants terminant leur baccalauréat (sciences appliquées 2 et sciences humaines 2) et finalement les professionnels (sciences appliquées 3 et sciences humaines 3). Les groupes ont été divisés selon le sexe. Les écarts types sont similaires, ce qui indique une certaine homogénéité des groupes. De



plus, les coefficients de kurtose et d'asymétrie obéissent aux règles de la courbe normale. Enfin, nous soulignons que le seuil d'acceptation de l'hypothèse pour les analyses a été fixé à une probabilité égale ou supérieure à 95%.

### Instruments

#### L'échelle de lieu de contrôle interne-externe de Rotter (1966)

Phares (1955) est le premier à s'être intéressé à l'élaboration d'un instrument visant à mesurer le lieu de contrôle. Son questionnaire comprenait 26 énoncés de forme Likert, soit 13 items décrivant une attitude de contrôle interne et 13 énoncés de contrôle externe. James (1957) revisa l'instrument élaboré par Phares (1955), tout en maintenant la forme Likert. Il augmenta le nombre d'énoncés à 30 et ajouta 30 autres énoncés de remplissage afin de diminuer la transparence de l'échelle. Forts de ces deux expériences, Rotter, Seeman et Leverant (1962) ont poursuivi l'élaboration d'un instrument de mesure qui a donné naissance à l'actuelle version de l'**Echelle de contrôle I-E de Rotter (1966)**.

Rotter, Seeman et Leverant (1962), en se basant sur ces données théoriques (chapitre 1), ont élaboré leur échelle de contrôle. Ils ont constitué plusieurs sous-échelles reflétant chacune un ensemble de situations données. Les énoncés sont écrits selon six groupes de situations touchant les sphères

res de l'accomplissement scolaire et social, des relations interpersonnelles et affectives, ainsi que des aspects sociopolitiques et de la philosophie en regard de la vie en général. Chacun des énoncés, à choix-forcé, oppose une description de contrôle interne à un contrôle externe. Après avoir essayé plusieurs versions du questionnaire, les auteurs sont arrivés à obtenir une version finale du test comprenant 29 paires d'énoncés auxquels six de ces paires servent de remplissage pour diminuer la transparence de l'échelle. C'est cette version qui a été utilisée dans la présente recherche. Il s'agit d'un test papier-crayon que les sujets sont invités à répondre sur une base personnelle. Ce test peut être administré en individuel ou en groupe et prend généralement une vingtaine de minutes à remplir. Le sujet indique pour chaque paire des 29 items celui qui, selon lui, décrit le mieux sa réaction face à diverses situations de la vie. La correction s'effectue en totalisant la somme des énoncés externes: un score faible (0 à 10) signale une orientation interne, tandis qu'un score élevé (11 à 23) démontre une orientation externe. Connu sous le nom de **l'Echelle de contrôle I-E de Rotter**, c'est le questionnaire le plus utilisé dans les recherches sur le lieu de contrôle.

### Désirabilité sociale

Telle que rapportée dans le contexte théorique, la désirabilité sociale est un problème relié à la mesure du lieu

(Hersh et Scheibe, 1967; Broedling, 1975). En ce qui concerne son échelle, Rotter (1966) rapporte des coefficients de 0.60 à 0.83 pour un intervalle d'un mois entre les deux administrations du questionnaire et des coefficients de 0.49 à 0.61 pour un intervalle de deux mois. De la même façon, Hersh et Scheibe (1967) obtiennent des indices de fidélité test-retest variant de 0.43 à 0.84 avec un intervalle de deux mois. Enfin, Broedling (1975) obtient un indice de 0.67 avec un intervalle de six à huit semaines. Ces résultats indiquent une proportion considérable de variance d'erreurs reliée à la mesure du lieu de contrôle, à moins que cette variable soit en elle-même instable.

A ce sujet, Lefcourt (1976) précise que le lieu de contrôle n'est pas un attribut stable et définitif de l'individu. Selon la théorie de l'apprentissage social, il est une construction à partir des interprétations de causalité tirées des expériences des individus, dans différentes situations de leur existence. Par conséquent, une telle construction se doit d'être à la fois stable et instable: stabilité assurée par l'accumulation des expériences passées et instabilité provoquée par la confrontation à de nouvelles expériences. Selon Phares (1976) toute mesure de lieu de contrôle doit afficher une certaine stabilité tout en étant assez sensible pour rendre compte des changements réels de cette même variable.

### Validité interne

La validité interne de l'échelle I-E doit être également considérée à travers le rationnel de l'apprentissage social. Rotter (1966) rapporte des indices de validité interne variant de 0.69 à 0.76, tels que calculés par la méthode de Kuder-Richardson, ainsi que des coefficients de 0.65 et 0.79 obtenus par la formule de Spearman-Brown. D'autres auteurs ont trouvé des indices semblables par la méthode de Kuder-Richardson; 0.68 par Tesser et Grossman (1969), 0.71 par Reid et Ware (1973), 0.72 par Abramowitz (1973). Ces indices de validité interne ne se révèlent pas très élevés, mais sont équivalents d'une étude à l'autre. Rotter, Chance et Phares (1972) expliquent ce phénomène à la nature de l'échelle I-E où les énoncés sont plus ou moins comparables entre eux. En effet, l'échelle I-E est constituée de situations différentes telles que l'école, le travail, la politique, les relations interpersonnelles, etc. afin d'obtenir une mesure générale du lieu de contrôle. Ainsi, l'expectation généralisée de contrôle I-E, telle que définie par la théorie de l'apprentissage social, devrait conduire à des prédictions de niveau modéré mais touchant un très grand nombre de situations.

A l'intérieur de cette recherche, nous allons utiliser le même instrument traduit en français. L'étude de la fidélité et de la validité de la traduction française de l'é-

chelle du lieu de contrôle I-E de Rotter a été effectuée par C. Valiquette (1976). Cette traduction de l'Echelle de Rotter fut utilisée dans une recherche sur "L'assertion et le lieu de contrôle chez les étudiants au collégial" (A. Bellavance, 1988) et a démontré son pouvoir de discrimination. En effet, les analyses corrélationnelles et de variance révèlent une différence significative entre les sujets externes et les sujets internes, les seconds démontrant un score d'assertion plus élevé que les premiers.

L'échelle de statut social de Blishen et Roberts (1971)

Cette échelle représente un index des différentes occupations au Canada classées par ordre alphabétique. Chaque occupation de la liste possède une cote et un rang afin de déterminer le statut social et économique d'un individu. Par exemple, on a attribué au comptable le rang 37 et il a reçu la cote 67.4100 selon l'index socio-économique, ce qui est très élevé en comparaison avec le chauffeur d'autobus qui a le rang 368, avec une cote de 32.2318. Dans le but de comparer les deux groupes socio-économiques à statut social élevé et bas, nous avons choisi de séparer au milieu l'échelle de cotation qui s'étend de 0 à 100. Ainsi, nous avons considéré qu'à partir de la cote 50.00 les sujets sont favorisés et qu'en deça de cette cote, les sujets sont défavorisés.

Pour les fins de la recherche, nous avons attribué une cote à chaque sujet. En ce qui concerne les étudiants, nous nous sommes servis de l'occupation du père ou de la mère, en ayant toujours soin de choisir l'occupation avec la cote la plus élevée. Chez les professionnels, nous avons tout simplement relevé la cote correspondante à leur occupation. Afin de comparer ces résultats, nous avons demandé aux étudiants d'indiquer dans le questionnaire d'information le revenu annuel brut de leurs parents, et aux professionnels, leur propre revenu. L'emploi de ces cotes permettra de vérifier notre seconde hypothèse secondaire.

#### Questionnaire de données générales de vie des sujets

Un questionnaire portant sur les données générales de vie a été administré à tous les étudiants et professionnels. Ce questionnaire technique a permis de recueillir de l'information générale sur chaque sujet (sexe, date de naissance, statut civil, domaine d'étude, occupation du père et de la mère ainsi que le revenu annuel) et de préciser leur cheminement temporel sur le plan scolaire et professionnel.

Ce questionnaire a été construit avec l'aide du directeur de la recherche et expérimenté auprès de trois étudiantes et cinq étudiants de différentes années et concentrations dans le milieu universitaire pour s'assurer d'une com-

préhension claire et d'une formulation simple. Il fut repris trois fois afin de préciser davantage les questions sur le cheminement scolaire. En effet, il était nécessaire de connaître si les étudiants et les professionnels avaient été indécis face à leur occupation et s'ils avaient déjà changé de domaine d'étude soit des sciences appliquées vers les sciences humaines ou le contraire. Ainsi, nous avons établi qu'un **"choix précoce"** correspondait à un intérêt pour le domaine d'étude ou de la carrière qui a débuté soit pendant les années du primaire, du secondaire ou du collégial. Un **"choix tardif"** signifiait un intérêt pour le domaine d'étude ou de la carrière qui a débuté soit pendant les années universitaires ou au travail. Un **"choix constant"** signifiait que l'étudiant ou le professionnel était demeuré dans son domaine d'étude soit les sciences appliquées ou les sciences humaines pendant tout son cheminement scolaire et professionnel. Enfin, un **"choix inconstant"** voulait dire qu'il y avait eu un ou des changements au cours du cheminement scolaire. Le changement impliqué dans cette définition est un changement du domaine d'étude soit des sciences humaines vers les sciences appliquées ou des sciences appliquées vers les sciences humaines. C'est à partir de ces définitions opératoires que l'expérimentateur a coté les réponses du questionnaire. Le questionnaire s'adressant à l'étudiant se retrouve en appendice A et celui qui s'adresse au professionnel en appendice B.

### Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée à l'Université du Québec à Trois-Rivières en 1989 pour les étudiants de première année et en 1990, pour les étudiants de troisième année. Tous ces étudiants ont répondu en premier lieu au questionnaire d'information et ensuite au questionnaire de lieu de contrôle interne-externe de Rotter. Tous les étudiants en première année, peu importe leur option, ont répondu aux questionnaires en automne, lors de leur première session d'étude. Tous les étudiants en troisième année du baccalauréat, peu importe leur option, ont répondu aux questionnaires lors de leur dernière session d'étude, c'est-à-dire au printemps.

L'expérimentation se déroulait en classe. Les professeurs, après entente, acceptaient de donner quinze minutes à la fin de leur cours. Après une brève présentation de l'étude aux étudiants et un mot sur l'importance de leur collaboration, l'expérimentateur vérifiait si les étudiants correspondaient aux conditions expérimentales. Les sujets qui étaient trop scolarisés, âgés ou de d'autres concentrations étaient invités à se retirer. On informait les étudiants qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation, ni d'un test, et que leurs réponses resteraient confidentielles; ceci afin d'éviter un effet de désirabilité ou de performance.



En ce qui concerne les deux groupes de professionnels, tous les sujets ont été contactés grâce aux listes des anciens de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Seuls les professionnels en psycho-éducation ont été rejoints par l'entremise de centres d'accueil à Trois-Rivières et à Montréal. Les sujets ont été sélectionnés d'après les dates officielles de fin d'étude à partir de 1981. Ils devaient avoir entre deux et huit ans d'expérience. La majorité de ces sujets ont été rejoints par la poste. Avec les questionnaires et une lettre explicative, il y avait une enveloppe-réponse affranchie. Les professionnels en psycho-éducation ont été rejoints par l'entremise du courrier interne des centres d'accueil de Boscoville à Montréal et des pavillons Bourgeois, Ville Joie et Raynald Rivard de Trois-Rivières avec les mêmes exigences de sélection.

### Chapitre III

#### Présentation et analyse des résultats

Ce chapitre présente les résultats de l'étude et de leur interprétation, en tenant compte des hypothèses posées au premier chapitre et de la théorie reliée à ces hypothèses. La première partie présente les méthodes d'analyse utilisées pour vérifier les hypothèses de cette recherche et décrit les résultats obtenus suite aux analyses permettant de confirmer ou d'infirmer les hypothèses. Finalement, la dernière partie discute les résultats de la recherche.

### Résultats

Cette première partie se divise en quatre sections principales; chacune d'entre elles correspond aux hypothèses présentées au premier chapitre. Au début de chaque section, nous présentons la méthode d'analyse utilisée, suivie des résultats de l'analyse. Une cinquième section présente des analyses supplémentaires dans le but de compléter la recherche.

#### Les résultats concernant le lieu de contrôle en fonction des regroupements

Notre première hypothèse principale stipule "qu'avec le temps, les sujets en sciences humaines (psychologie et psycho-éducation), vont acquérir plus de contrôle interne sur

l'échelle d'internalité-externalité que les sujets en sciences appliquées (administration et comptabilité). Pour vérifier cette hypothèse, nous comparons la moyenne des résultats obtenus par les sujets des six groupes, soit: sciences appliquées 1, sciences humaines 1, sciences appliquées 2, sciences humaines 2, sciences appliquées 3, sciences humaines 3. Cette comparaison est réalisée à l'aide d'une analyse de la variance unifactorielle et grâce au test F de Fisher (LSD). Les résultats indiquent une différence significative entre ces groupes concernant le lieu de contrôle ( $F = 8.424$ ,  $Dl = 5$ ,  $p = .0001$ ). Le tableau 3 présente l'effet principal de l'analyse de la variance.

Si nous observons les résultats moyens des sujets en sciences appliquées, en comparaison avec les sujets en sciences humaines, nous remarquons que les sujets en sciences humaines (psychologie et psycho-éducation) sont significativement plus internes que les sujets en sciences appliquées (administration et comptabilité). En effet, il existe des différences significatives entre les groupes: sciences appliquées 1 ( $\bar{X} = 12.01$ ) et sciences humaines 1 ( $\bar{X} = 10.94$ ) ( $F = .971$ ,  $p < .05$ ); sciences appliquées 2 ( $\bar{X} = 11.26$ ) et sciences humaines 2 ( $\bar{X} = 9.69$ ) ( $F = 1.15$ ,  $p < .05$ ); sciences appliquées 3 ( $\bar{X} = 10.28$ ) et sciences humaines 3 ( $\bar{X} = 8.73$ ) ( $F = 1.178$ ,  $p < .05$ ).

Tableau 3

Analyse de la variance des résultats obtenus à l'échelle I-E de Rotter entre les sujets en sciences appliquées et les sujets en sciences humaines

Source de variation	dl	somme des carrés	carré moyen	F	P
Intergroupes	5	550.4251	110.085	8.424	.0001
Intragroupes	541	7069.8455	13.068		
Total	546	7620.2706			

De plus, nous constatons que les sujets en sciences humaines acquièrent leur internalité plus fortement que les sujets en sciences appliquées. Selon le test F de Fisher (LSD), il existe des différences significatives entre sciences humaines 1 ( $\bar{X} = 10.94$ ) par rapport à sciences humaines 2 ( $\bar{X} = 9.69$ ) ( $F = .965$ ,  $p < .05$ ) et sciences humaines 3 ( $\bar{X} = 8.73$ ) ( $F = 1.057$ ,  $p < .05$ ). Tandis qu'au niveau des sciences, il apparaît seulement une différence significative entre sciences appliquées 1 ( $\bar{X} = 12.01$ ) et sciences appliquées 3 ( $\bar{X} = 10.28$ ) ( $F = 1.102$ ,  $p < .05$ ).

En ce qui concerne l'influence possible de l'âge et du sexe sur le lieu de contrôle, nous avons effectué quelques analyses supplémentaires. Cependant, l'influence du statut social sera évalué plus loin dans l'analyse et surtout au

moment de vérifier notre dernière hypothèse. Le test de Pearson fut utilisé afin de faire ressortir une corrélation possible entre l'âge des sujets et le lieu de contrôle. Les résultats démontrent une relation entre ces deux variables. En effet, une relation faible mais significative ( $r = -.202$ ,  $p < .05$ ) se dégage dans le sens d'une plus grande internalité à mesure que les sujets progressent en âge.

En ce qui concerne le sexe, le test-t révèle également une différence significative au niveau du lieu de contrôle ( $t = 2.639$ ,  $DI = 545$ ,  $p < .01$ ). Ce résultat indique que les femmes de l'échantillon sont orientées de façon plus externe que les hommes, celles-ci obtenant un score moyen de 10.96 sur l'échelle du lieu de contrôle, alors que le score moyen des hommes se situe à 10.12 sur la même échelle.

Cependant, pour mieux confirmer cette première hypothèse, il est nécessaire de préciser d'autres analyses afin de vérifier l'effet de l'âge, du sexe et du statut social sur le lien existant entre les regroupements et le lieu de contrôle.

#### L'effet de l'âge, du sexe et du statut social sur les regroupements et le lieu de contrôle

Nous avons effectué une analyse de covariance afin d'évaluer l'effet des regroupements sur le lieu de contrôle en vérifiant l'influence possible de l'âge, du sexe et du statut social.

Tableau 4

Analyse de covariance impliquant le lieu de contrôle comme variable dépendante, l'âge et le statut social comme covariables, les regroupements et le sexe comme facteurs

Source de variation	Somme des carrés	dl	carré moyen	F	P
Covariables	342.994	2	171.497	13.298	.0001
Age	293.243	1	293.243	22.738	.0001
Statut social	5.634	1	5.634	.437	.509
Effet principal	384.374	6	64.062	4.967	.0001
Regroupements	327.284	5	65.457	5.076	.0001
Sexe	101.248	1	101.248	7.851	.005
Interaction	25.834	5	5.167	.401	.848
Regroupement-sexe	25.834	5	5.167	.401	.848
Expliquée	753.202	13	57.939	4.493	.0001
Résiduelle	6783.485	526	12.896		
Total	7536.687	539	13.983		

L'examen du tableau 4 révèle que le statut social ne contribue pas significativement à expliquer l'effet sur les regroupements et le lieu de contrôle. Par contre, l'âge et le sexe contribue à expliquer l'effet sur les regroupements et le lieu de contrôle. Même si l'âge et le sexe ont une influence

au niveau de nos résultats, il demeure que les regroupements contribuent à expliquer l'effet sur le lieu de contrôle de façon très significative. Ainsi, notre première hypothèse se trouve confirmée.

Les résultats concernant le choix de carrière précoce et constant en rapport avec les autres sujets

Pour vérifier notre seconde hypothèse principale, soit celle qui stipule que "les sujets en sciences humaines et appliquées qui ont fait un choix de carrière précoce et constant vont afficher un score d'internalité plus élevé que ceux qui ont fait un tout autre choix, soit précoce et inconstant, tardif et constant ou tardif et inconstant", nous comparons la moyenne des résultats obtenus par les sujets qui ont fait un choix de carrière précoce et constant avec l'ensemble des autres sujets qui ont fait un autre mode de choix.

Cette comparaison est réalisée à trois niveaux, soit les débutants en sciences appliquées et en sciences humaines, les finissants en sciences appliquées et en sciences humaines, et finalement les professionnels en sciences appliquées et en sciences humaines. L'analyse statistique utilisée est l'analyse de la variance à deux facteurs. Ces facteurs sont le regroupement à trois niveaux et le choix de carrière du sujet qui comprend deux alternatives: précoce-constant et les autres possibilités (tardif-constant, tardif-inconstant, précoce-inconstant).



Tableau 5

Analyse de la variance des résultats obtenus à l'échelle I-E de Rotter par les sujets selon leur niveau d'étude et leur choix de carrière

Source de variation	Somme des carrés	dl	Moyenne des carrés	F	P
Principale	407.379	3	135.793	10.176	.0001
Choix de carrière	105.618	1	105.618	7.915	.005
Niveau	231.451	2	115.726	8.673	.0001
Interaction	11.722	2	5.861	.439	.645
Choix de carrière-Niveau	11.722	2	5.861	.439	.645
Expliquée	419.101	5	83.820	6.282	.0001
Résiduelle	7165.628	537	13.344		
Total	7584.729	542	13.994		

Différences significatives trouvées entre les deux types de choix de carrière, précoce-constant et les autres, et entre les différents niveaux: débutants, finissants, professionnels.

Les résultats moyens obtenus des sujets des différents niveaux et des choix de carrière apparaissent au tableau 5. Nous remarquons que ce sont les sujets qui possèdent un choix de carrière "précoce-constant" qui ont un lieu de contrôle le plus externalisé ( $\bar{X} = 11$ ) et les autres sujets avec un choix de carrière différent, c'est-à-dire "précoce-inconstant", "précoce-constant" et "tardif-inconstant" ont un lieu de contrôle plus internalisé ( $\bar{X} = 9.82$ )( $F = 7.915$ ,  $Dl = 1$ ,  $p < .01$ ).

Ces résultats vont à l'encontre de notre seconde hypothèse qui affirmait que ceux qui ont commencé à se préoccuper plus tôt et de façon constante de leur carrière seraient plus internes. L'analyse de la variance révèle aussi une autre différence significative entre les sujets des différents niveaux (débutants, finissants et professionnels) ( $F = 10.527$ ,  $Dl = 2$ ,  $p < .000$ ). En effet, selon le test  $F$  de Fisher (LSD), nous trouvons une différence entre les débutants à l'université ( $\bar{X} = 11.36$ ) et les finissants ( $\bar{X} = 10.46$ ) ( $F = .725$ ,  $p < .05$ ), les débutants ( $\bar{X} = 11.36$ ) et les professionnels ( $\bar{X} = 9.56$ ) ( $F = .768$ ,  $p < .05$ ); enfin, les finissants ( $\bar{X} = 10.46$ ) et les professionnels ( $\bar{X} = 9.56$ ) ( $F = .805$ ,  $p < .05$ ). Ces résultats corroborent la première hypothèse qui démontre l'acquisition d'une internalité plus grande avec l'âge. Cependant, nous supposons que l'effet principal (le choix de la carrière) est affecté par l'effet de l'âge et du sexe. Aussi, nous allons vérifier, par une analyse de covariance, l'effet de l'âge et du sexe sur le lieu de contrôle et le choix de la carrière et les différents niveaux (débutants, finissants et professionnels).

L'effet de l'âge et du sexe sur le lieu de contrôle et le choix de carrière, ainsi que les différents niveaux

Nous avons effectué une analyse de covariance afin d'évaluer l'effet du choix de carrière chez les débutants, les finissants à l'université et les professionnels sur le lieu de contrôle en contrôlant l'influence possible de l'âge et du sexe. L'examen du tableau 6 révèle que l'âge et le sexe contribuent significativement à expliquer l'effet sur le lieu de contrôle et le choix de carrière. En sciences appliquées et en sciences humaines nous remarquons une différence en ce qui a trait à l'acquisition de l'internalité chez les hommes et les femmes selon l'analyse de la variance ( $F = 8.565$ ,  $Df = 3$ ,  $p < .0001$ ). En sciences appliquées, les hommes acquièrent plus rapidement l'internalité. Selon le F de Fisher (LSD), il existe une différence significative entre les débutants à l'université ( $\bar{X} = 12.04$ ) et les finissants ( $\bar{X} = 10.44$ ) ( $F = 1.467$ ,  $p < .05$ ), et les professionnels ( $\bar{X} = 9.90$ ) ( $F = 1.498$ ,  $p < .05$ ). Il n'y a rien de tel entre les débutantes ( $\bar{X} = 12.31$ ), les finissantes ( $\bar{X} = 12.04$ ) et les professionnelles ( $\bar{X} = 10.67$ ), les moyennes se révélant équivalentes. Cependant, il n'y a pas globalement de différence significative entre les hommes ( $\bar{X} = 10.88$ ) et les femmes ( $\bar{X} = 11.58$ ) en sciences appliquées.

Tableau 6

Analyse de covariance impliquant le lieu de contrôle comme variable dépendante, l'âge comme covariable et le choix de carrière, le sexe ainsi que les différents niveaux d'étude (débutants, finissants et professionnels) comme facteurs

Source de variation	Somme des carrés	dl	carré moyen	F	P
Covariable	317.250	1	317.250	24.028	.000
Age	317.250	1	317.250	24.028	.000
Effets principaux	169.188	4	42.297	3.203	.013
Choix de carrière	74.485	1	74.485	5.641	.018
Sexe	53.446	1	53.446	4.048	.045
Niveaux	48.168	2	24.084	1.824	.162
Interactions	60.217	5	12.043	.912	.473
Choix de carrière-Sexe	12.531	1	12.531	.949	.330
Choix de carrière-Niveaux	16.233	2	8.116	.615	.541
Sexe-Niveaux	33.994	2	16.997	1.287	.277
Interactions	40.202	2	20.101	1.522	.219
C.de carrière-Sexe-Niveaux	40.202	2	20.101	1.522	.219
Expliquée	586.856	12	48.905	3.704	.000
Résiduelle	6997.873	530	13.204		
Total	7584.729	542	13.994		

En sciences humaines l'acquisition de l'internalité se fait de la même façon chez les hommes et les femmes. En effet, chez les hommes il y a une différence significative entre les débutants ( $\bar{X} = 10.22$ ) et les professionnels ( $\bar{X} = 8.29$ ) ( $F = 1.67, p < .05$ ), il en est de même entre les débutantes ( $\bar{X} = 11.26$ ) et les professionnelles ( $\bar{X} = 9.18$ ) ( $F = 1.412, p < .05$ ). Contrairement en sciences appliquées, les hommes en sciences humaines sont plus internes ( $\bar{X} = 9.19$ ) que les femmes ( $\bar{X} = 10.55$ ) ( $F = .87, p < .05$ ). Maintenant, si nous comparons les hommes et les femmes en sciences appliquées et en sciences humaines, nous constatons que les hommes en sciences humaines sont plus internes ( $\bar{X} = 9.193$ ) que les hommes en sciences appliquées ( $\bar{X} = 10.88$ ) ( $F = .929, p < .05$ ), les femmes en sciences humaines sont également plus internes ( $\bar{X} = 10.55$ ) que les femmes en sciences appliquées ( $\bar{X} = 11.58$ ) ( $F = .841, p < .05$ ).

Par contre, la différence significative que nous retrouvions entre les débutants, les finissants et les professionnels dans la première analyse n'est plus significative. Cependant, l'effet principal, c'est-à-dire le choix de carrière est encore significativement observable ( $F = 5.641, Df = 1, p < .02$ ).

Même si l'âge et le sexe ont une influence au niveau de nos résultats, il demeure que le moment de faire le choix de carrière contribue significativement à expliquer l'effet sur

le lieu de contrôle. En effet, à l'aide d'un test-t de Student qui s'applique pour des données non pairées, nous avons trouvé que les sujets qui ont fait un choix de carrière "tardif", c'est-à-dire au niveau universitaire ou après leurs études universitaires, se révèlent plus internalisés ( $\bar{X} = 9.4$ ) que ceux qui ont fait un choix de carrière "précoce" ( $\bar{X} = 10.8$ ), c'est-à-dire au niveau primaire, secondaire ou collégial ( $t = 3.573$ ,  $Df = 542$ ,  $p < .0001$ ). Par contre, il n'y a rien de tel entre les sujets constants ( $\bar{X} = 10.7$ ) et non constants ( $\bar{X} = 10.2$ ) de l'échantillon où la moyenne obtenue est sensiblement égale.

Les résultats mesurant le lieu de contrôle chez les sujets qui ont changé d'orientation vers les sciences humaines ou les sciences appliquées

Pour vérifier notre première hypothèse secondaire, soit celle stipulant que "les sujets parmi notre échantillon qui ont changé d'orientation de carrière pour les sciences humaines présenteront un score d'internalité plus élevé que ceux qui ont changé pour les sciences appliquées", nous utiliserons le test-t de Student non pairé. Effectivement, ce test-t révèle que les sujets qui ont changé d'orientation pour les sciences humaines ( $\bar{X} = 9.60$ ) sont plus internes que ceux qui ont changé pour les sciences appliquées ( $\bar{X} = 11$ ) ( $t = 1.773$ ,  $Df = 98$ ,  $p < .05$ ).

Tableau 7

Fréquences, résultats moyens obtenus à l'échelle I-E de Rotter, écarts types, coefficients de kurtose et d'asymétrie pour chaque groupe de sujets qui ont changé d'orientation scolaire

Groupes	N	Lieu de contrôle		Coefficients	
		Résultat moyen	Ecart type	kurtose	asymétrie
Vers les sciences humaines	74	9.608	3.455	-.225	5.420
Vers les sciences appliquées	26	11.	3.406	-.74	.39

Le tableau 7 présente la distribution des deux groupes de sujets qui ont changé d'orientation soit pour les sciences humaines ou pour les sciences appliquées. Nous constatons que les écarts types sont similaires, ce qui indique une certaine homogénéité des groupes. Les coefficients de kurtose et d'asymétrie indiquent que les résultats se distribuent assez normalement.

Cependant l'examen de ces résultats nous amène à effectuer une analyse de covariance visant à évaluer l'effet réel de ce classement sur le lieu de contrôle en observant l'influence possible de l'âge, du sexe et du statut social.

L'effet de l'âge, du sexe et du statut social sur le changement d'orientation et le lieu de contrôle.

Les résultats de l'analyse de covariance visant à évaluer l'effet des covariables sur le changement d'orientation et le lieu de contrôle apparaissent au tableau 8.

L'examen du tableau révèle que l'âge, le sexe et le statut social ne contribuent pas significativement à expliquer l'effet existant sur le changement d'orientation et le lieu de contrôle. Seul l'effet de l'orientation est significativement observable. Ces résultats permettent de confirmer notre hypothèse. En effet, les sujets qui ont changé d'orientation pour les sciences humaines (psychologie et psycho-éducation) sont plus internes que ceux qui ont changé d'orientation pour les sciences appliquées (administration et comptabilité).

Les résultats mesurant le statut social des sujets en relation avec le lieu de contrôle

Notre seconde hypothèse secondaire propose que "les sujets qui sont de groupes sociaux favorisés seront plus internes que les sujets de groupes sociaux moins favorisés". L'utilisation d'une analyse de la variance à un facteur (ANOVA) nous permet de mesurer l'effet des deux groupes socio-économiques distincts: statut social élevé et bas sur le lieu de contrôle.



Tableau 8

Analyse de covariance impliquant le lieu de contrôle comme  
variable dépendante, l'âge et le statut social comme  
covariables et le changement d'orientation  
scolaire ainsi que le sexe  
comme facteurs

Source de variation	Somme des carrés	Dl	Carré moyen	F	P
Covariables	36.390	2	18.195	1.583	.211
Age	36.169	1	36.169	3.147	.079
Statut social	2.295	1	2.295	.200	.656
Effets spéciaux	110.323	2	55.162	4.800	.010
Orientation	107.837	1	107.837	9.384	.003
Sexe	1.227	1	1.227	.107	.745
Interactions	3.487	1	3.487	.303	.583
Orientation-Sexe	3.487	1	3.487	.303	.583
Expliquée	150.200	5	30.040	2.614	.030
Résiduelle	1045.759	91	11.492		
Total	1195.959	96	12.458		

Le tableau 9 présente la distribution des deux groupes de sujets: statut élevé ( $\bar{X}$  = 61.761) et statut bas ( $\bar{X}$  = 36.299), les résultats moyens au lieu de contrôle, les écarts types et les coefficients de kurtose et d'asymétrie. Nous constatons que les écarts types sont similaires, ce qui indique une certaine homogénéité des groupes. Les coefficients de kurtose et d'asymétrie obéissent aux règles de la courbe normale.

Tableau 9

Fréquences, cotes moyennes obtenues à l'échelle de statut social de Blishen, résultats moyens obtenus à l'échelle I-E de Rotter, écarts types, coefficients de kurtose et d'asymétrie pour chacun des groupes, statut social élevé et bas

Groupe	N	Statut social Cote moyenne	Lieu de contrôle Résultat moyen	Ecart type	Coefficients kurtose asymétrie	
Statut élevé	342	61.761	10.442	3.649	-.125	.088
Statut bas	200	36.299	10.93	3.863	-.353	-.111

Les résultats qui apparaissent au tableau 10 indiquent à ce niveau qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes à statut social élevé et bas concernant le lieu de contrôle ( $F = .652$ ,  $Dl = 1$ ,  $p < .05$ ). Nous ne pouvons donc pas confirmer notre seconde hypothèse secondaire.

Tableau 10

Analyse de la variance des résultats obtenus à l'échelle I-E de Rotter entre les sujets ayant un statut social élevé et un statut social bas

Source de variation	Dl	Carré moyen	F	P
Intergruppes	1	30.113	.652	.1417
Intragruppes	540	13.906		
Total	541			

#### Analyses supplémentaires

##### Les résultats concernant le lieu de contrôle en fonction du domaine d'étude

Le tableau 11 présente les scores moyens du lieu de contrôle en fonction du domaine d'étude ainsi que les écarts types, les coefficients de kurtose et d'asymétrie. Nous voulons vérifier s'il y a une différence significative concernant le lieu de contrôle en fonction des quatre domaines d'étude, soit l'administration, la comptabilité, la psychologie et la psycho-éducation. Cette comparaison est réalisée à l'aide d'une analyse de la variance unifactorielle et grâce au test F de Fisher (LSD).

Tableau 11

Fréquences, résultats moyens du lieu de contrôle pour tous les sujets en fonction du domaine d'étude, écarts types, coefficients de kurtose et d'asymétrie

Domaine d'étude	N	Lieu de contrôle		Coefficients	
		Résultat moyen	Ecart type	kurtose	asymétrie
Administration	126	10.82	3.662	.114	.11
Comptabilité	129	11.59	3.699	-.23	-.043
Psychologie	155	10.61	3.278	-.189	.035
Psycho-éducation	137	9.40	4.028	-.605	.177

Les écarts types sont similaires, ce qui indique une certaine stabilité. Les coefficients de kurtose et d'asymétrie obéissent aux règles de la courbe normale.

L'analyse de la variance (tableau 12) révèle qu'il existe une différence significative entre les sujets des différents domaines d'étude au niveau du lieu de contrôle. Les sujets en psycho-éducation ( $\bar{X} = 9.4$ ) ont un résultat moyen significativement plus bas que les autres sujets en psychologie ( $\bar{X} = 10.61$ ) ( $F = .844$ ,  $p < .05$ ), comptabilité ( $\bar{X} = 11.59$ ) ( $F = .833$ ,  $p < .05$ ) et en administration ( $\bar{X} = 10.82$ ) ( $F = .888$ ,  $p < .05$ ). Les sujets en psycho-éducation sont donc plus internes que les autres sujets et les sujets en psychologie ( $\bar{X} = 11.59$ ) plus internes que ceux en comptabilité ( $\bar{X} = 11.59$ ) ( $F = .858$ ,  $p < .05$ ).

Tableau 12

Analyse de la variance des résultats obtenus à l'échelle I-E de Rotter par les sujets selon leur domaine d'étude

Source de variation	Dl	Carré moyen	F	P
Intergruppes	3	331.379	8.229	.0001
Intragruppes	543	7288.891		
Total	546	7620.271		

Mais ces résultats ne sauraient être complets sans une analyse de covariance afin de contrôler l'effet possible de l'âge, du sexe et du statut social.

L'effet de l'âge, du sexe et du statut social sur le lieu de contrôle et le domaine d'étude

Les résultats de l'analyse de covariance apparaissent au tableau 13. L'examen de ce tableau révèle que le statut social ne contribue pas significativement à expliquer la variation de l'attitude chez les sujets des différents domaines d'étude. L'âge et le sexe, par contre, contribuent à influencer la variation du lieu de contrôle chez les sujets des différents domaines d'étude. En ce qui concerne le sexe, nous retrouvons seulement des différences significatives en psychologie et psycho-éducation et aucune différence en administration et comptabilité. Selon le test-t de Student, les hommes

Tableau 13

Analyse de covariance impliquant le lieu de contrôle comme variable dépendante, l'âge et le statut social comme covariables et le domaine d'étude ainsi que le sexe comme facteurs

Source de variation	Somme des carrés	Dl	Carré moyen	F	P
Covariables	342.994	2	171.497	13.442	.0001
Age	293.243	1	293.243	22.985	.0001
Statut social	5.634	1	5.634	.442	.507
Effets principaux	411.115	4	102.779	8.056	.0001
Domaine d'étude	354.025	3	118.008	9.250	.0001
Sexe	109.443	1	109.443	8.579	.004
Interactions	20.936	3	6.979	.547	.650
Domaine d'étude-Sexe	20.936	3	6.979	.547	.650
Expliquée	775.045	9	86.116	6.750	.0001
Résiduelle	6761.642	530	12.758		
Total	7536.687	539	13.983		

en psychologie sont significativement plus internes ( $\bar{X} = 9.97$ ) que les femmes ( $\bar{X} = 11.15$ )( $t = 2.10$ ,  $Dl = 153$ ,  $p < .05$ ). Il en est de même en psycho-éducation, les hommes sont significativement plus internes ( $\bar{X} = 7.98$ ) que les femmes ( $\bar{X} = 10.05$ )( $t = 2.96$ ,  $Dl = 135$ ,  $p < .004$ ). Cependant, cette influence n'a pas de

lien sur l'effet principal du domaine d'étude. Ceci nous permet d'observer que les différents groupes du domaine d'étude affichent un lieu de contrôle significativement différent.

### Discussion des résultats

Les résultats obtenus confirment la première hypothèse principale de la présente recherche. En effet, les résultats indiquent que les sujets en sciences humaines (psychologie et psycho-éducation) sont plus internes que les sujets en sciences appliquées (administration et comptabilité) et cela aux trois niveaux d'apprentissage choisis: au début de l'université, à la fin de l'université et au travail. De plus, les sujets en sciences humaines acquièrent leur internalité plus fortement que les sujets en sciences appliquées. C'est donc dire qu'en ce qui a trait au présent échantillon, l'internalité constitue une variable qui évolue conjointement avec le type d'apprentissage que les sujets reçoivent. Il semble que la croyance personnelle qu'a chacun de pouvoir influencer les événements de sa vie soit davantage développée en psychologie et psycho-éducation qu'en administration et comptabilité, bien qu'il y ait pour ces derniers une acquisition marquée de l'internalité avec l'âge. Dans les faits, le facteur "temps" a une influence sur l'acquisition de l'internalité. Aussi, il faut préciser que le schéma expérimental retenu en est un "sectionnel" plutôt que "longitudinal". Les résultats auraient peut-

être été différents si on avait suivi dans le temps les cohortes de sujets retenus plutôt que de prendre des sujets différents à différents moments de leur vie.

Ces résultats rejoignent les conclusions de Jean-Louis Beauvois (1984), François Le Poulthier (1986), Dubois et Trognon (1987), Dubois (1988) affirmant que le développement du lieu de contrôle interne dépend des apprentissages des individus et de leur identification au discours des agents qui travaillent dans le domaine de l'éducation. Ils rejoignent également la pensée de Rotter (1966), quand il proposait l'hypothèse que des pratiques maternantes, stables et cohérentes devaient être positivement reliées au développement du contrôle interne. En ce sens, nos résultats mettent en valeur l'importance de l'éducation dans l'acquisition du lieu de contrôle. Toutefois, ils sont en contradiction avec la pensée de Rotter (1966, 1975) qui affirmait que le contrôle interne-externe est une variable générale de la personnalité relativement stable et caractéristique d'une personne. Les résultats obtenus semblent plutôt privilégier la première affirmation de Rotter. Et même si ces deux dernières affirmations apparaissent contradictoires, elles peuvent, à notre avis, être les deux pendants d'une même réalité. Bien que l'internalité se développe avec l'âge et par le biais de l'éducation, il se peut effectivement qu'il existe chez les individus une certaine propension à être interne ou



externe. Le fait que des chercheurs (Ruble, 1976; Daniel et Stevens, 1976; Parent et al., 1975; Rothberg, 1980) ont trouvé que les externes réussissaient aussi bien que les internes dans des tâches dirigées et structurées et que les internes réussissaient mieux dans des tâches où ils pouvaient prendre plus d'initiatives, nous renseigne sur cette réalité. Dans le cadre de notre recherche, ceci suggérerait que les sujets en administration et comptabilité ont choisi ces domaines d'étude parce qu'ils avaient déjà une tendance à être externes et qu'ils réussissent davantage dans un domaine d'étude plus systématique et technique. Tandis que les sujets en psychologie et psycho-éducation ont choisi ces domaines d'étude en fonction de cette tendance à l'internalité et qu'ils réussissent davantage dans un domaine d'étude où il y aurait plus de place pour l'initiative personnelle. Mais des recherches restent à faire pour démontrer de telles hypothèses.

En ce qui concerne l'effet du domaine d'étude sur l'acquisition de l'internalité, il est nécessaire d'analyser le contenu de chacun de ces domaines afin d'en avoir une meilleure compréhension. Pour ce faire, nous avons utilisé la description officielle des différents programmes à l'Université du Québec à Trois-Rivières. En ce qui a trait aux sciences humaines (psychologie et psycho-éducation), les enseignants orientent leurs cours sur l'étude du développement humain, les

problématiques de ce développement, les solutions possibles qui s'y rattachent et l'actualisation de la personne. Tout au long du baccalauréat, les étudiants sont amenés à réfléchir sur ces problématiques, à développer une réflexion personnelle, et des moyens concrets dans le but d'intervenir auprès des individus. D'une année à l'autre, les cours se font de plus en plus pratiques; en psychologie, c'est l'apprentissage des différents tests et de la thérapie auprès de clients; en psycho-éducation, ce sont les stages qui exigent de plus en plus d'implication sur le plan de l'intervention auprès de personnes âgées, de personnes handicapées ou de jeunes en difficultés. Ainsi, par le biais de l'intervention auprès des personnes, les étudiants et les professionnels découvrent de plus en plus dans leur vie et dans la vie de ceux dont ils s'occupent, l'importance de développer l'autonomie, la compétence et le sens des responsabilités. Par conséquent, ces étudiants et ces professionnels sont appelés à privilégier le développement de leur internalité.

En sciences appliquées (administration et comptabilité), le discours des enseignants est orienté en fonction d'apprentissages spécifiques liés à la profession de comptable ou d'administrateur. La préoccupation première des enseignants est d'amener les étudiants à acquérir les connaissances et les habiletés techniques nécessaires afin de devenir le plus com-

pétent possible. En administration, le programme a pour but de développer chez eux la compréhension de ce qu'est l'entreprise, leur esprit d'entrepreneurship, leur sens des responsabilités, les aptitudes à la gestion des ressources humaines, matérielles et financières. En comptabilité, les étudiants doivent se familiariser avec les théories et les techniques susceptibles de les aider à identifier les problèmes et les opportunités de l'organisation. Ils doivent acquérir les connaissances en ce qui concerne la présentation et l'interprétation des données financières reflétant les opérations d'une organisation. Ces étudiants et professionnels formés dans ces domaines d'étude développent également leur internalité, mais moins fortement que ceux en psychologie et psycho-éducation. Il semble que cet effet du domaine d'étude sur l'acquisition de l'internalité joue un rôle également au niveau des études collégiales. Le fait que dès le début de l'université nous trouvions une différence significative entre les sujets en sciences humaines et les sujets en sciences appliquées suggère que l'influence du type d'éducation était là auparavant.

Avec les analyses supplémentaires effectuées dans le but de vérifier quel domaine d'étude serait davantage un apprentissage du contrôle interne, nous avons trouvé que l'enseignement de la psycho-éducation était le domaine d'étude le plus internalisant en comparaison avec la psychologie, l'administra-

tion et la comptabilité. Vient en second lieu la psychologie en comparaison avec la comptabilité. Cependant, le fait que ce soit les sujets en psycho-éducation qui démontrent un lieu de contrôle plus internes peut poser une question. Il y a dans ce groupe 15% des sujets qui ont fait leurs études à l'école de psycho-éducation de Montréal. Ceux-ci ont peut-être affecté l'homogénéité de l'échantillon puisque les autres sujets ont étudié à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ces résultats concordent avec l'étude de François Le Poulter (1986) qui a démontré que la norme d'internalité fonctionne de façon exemplaire chez un groupe d'assistantes sociales, tandis qu'il n'y a rien de tel chez les étudiants en sciences. En effet, dans cette recherche de Le Poulter, la norme d'internalité apparaît constituer une référence importante au travail social. Le travailleur social, comme l'éducateur, a appris à véhiculer autour de lui des valeurs comme l'autonomie, la compétence, la prise en charge de soi-même, la responsabilité, et par le fait même encourage l'acquisition de l'internalité des gens avec lesquels il travaille. Aussi, à l'intérieur de notre recherche, nous observons que les sujets qui ont reçu un enseignement en psychologie et psycho-éducation ont acquis plus de contrôle interne que ceux qui étudient en administration et comptabilité, ces derniers ne recevant pas la même formation académique.

Le fait aussi que les cours en psycho-éducation sont beaucoup plus professionnalisants parce que l'étudiant y vit plusieurs stages et est appelé à déboucher sur le marché du travail dès la fin du baccalauréat, peut encore contribuer à obliger l'étudiant à développer des options d'internalité plus fortes que l'étudiant en psychologie. En effet, celui-ci n'est pas appelé au marché du travail immédiatement, ses stages sont moins intenses et la formation qu'il reçoit conserve une orientation plus marquée vers la recherche et l'acquisition académique.

Le lieu de contrôle ne fut pas le seul facteur responsable des différences observées entre les groupes. Les diverses analyses de la covariance effectuées montrent que l'âge et le sexe sont des facteurs qui influencent significativement l'acquisition de l'internalité. Lorsque les résultats sont considérés en fonction de l'âge des sujets, il apparaît que l'acquisition de l'internalité s'accroît à mesure que les groupes de sujets augmentent en âge. Ce résultat confirme la conclusion de la recherche de Lifshitz (1973), et l'hypothèse de N. Dubois (Beauvois et Dubois, 1987), qu'il existe un accroissement de l'internalité avec l'âge, mais que cette acquisition est plus forte dans certaines conditions que dans d'autres.

La différence trouvée entre les hommes et les femmes en ce qui a trait à leurs résultats respectifs à l'échelle du lieu de contrôle indique un niveau d'internalité plus élevé chez les premiers. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Findley et Cooper (1983). Il semble donc que les femmes de l'échantillon perçoivent de façon moins marquée la possibilité de contrôler les événements. Cette différence entre les hommes et les femmes viendrait du type d'éducation qu'ils reçoivent. En effet, selon Burlin (1976), dans notre culture on continue à limiter les aspirations des adolescentes. Les parents encouragent davantage les garçons que les filles à s'accomplir (Block, 1973). De plus, à l'école, les professeurs apporteraient plus de support aux garçons qu'aux filles (Serbin et al., 1973). De plus, l'orientation plus axée vers l'expression personnelle chez le garçon, dans le système social nord-américain, favorise sûrement chez ce dernier une meilleure conscience de la maîtrise de son propre environnement. La jeune fille est, quant à elle, plus encouragée à laisser l'initiative au garçon. Dans notre échantillon, nous n'avons pas trouvé de différence significative entre les hommes et les femmes en administration et en comptabilité. C'est uniquement en sciences humaines, c'est-à-dire en psychologie et en psycho-éducation, que nous avons trouvé des différences entre les sexes. Bien que ces domaines d'étude internalisent davantage les hommes et les femmes, ceux-ci ne s'internalisent pas au même

degré, possiblement à cause des raisons ci-haut mentionnées.

Notre seconde hypothèse prévoyait que les individus en sciences humaines et appliquées qui ont fait un choix de carrière précoce et constant vont montrer un score d'internalité plus élevé que les autres. Or, notre analyse nous apprend que ce sont ceux qui ont fait un tout autre choix, soit précoce et inconstant, tardif et constant, tardif et inconstant, qui sont plus internalisés. Si nous regardons de plus près ces résultats, ce sont particulièrement les individus qui ont fait un choix de carrière tardif, c'est-à-dire à l'université ou après les études universitaires, qui ont un lieu de contrôle plus interne. Ceci suggère que le choix de carrière tardif correspondrait peut-être davantage à des individus qui sont capables de remises en question, d'écoute de leurs besoins et d'initiatives face à leur vie. Par contre, sur le plan de la constance, les individus constants, c'est-à-dire qui n'ont jamais changé de domaine d'étude, ne sont pas plus internes que ceux qui ont vécu un changement à ce niveau. Ces résultats ne concordent pas avec la recherche de Taylor (1982) qui avait trouvé que les étudiants qui débutent à l'université en psychologie, et qui sont indécis quant à leur choix professionnel, se caractérisent par un fort score d'externalité. Cependant, être indécis et changer d'orientation en cours de route sont deux réalités distinctes. En fait, nos sujets qui ont changé d'o-

rientation ont probablement été influencés par le domaine d'étude adopté.

En effet, les sujets qui étudiaient en sciences appliquées (administration ou comptabilité) et qui ont changé de domaine d'étude pour les sciences humaines (psychologie ou psycho-éducation) se sont révélés significativement plus internes que ceux qui ont fait la démarche contraire. Nous supposons que c'est possiblement l'enseignement de la psychologie et de la psycho-éducation qui aurait rendu ces étudiants plus internes. Le fait de changer d'orientation pour les sciences humaines, de commencer à faire de la thérapie ou des stages, semble avoir internalisé plus rapidement ces étudiants que ceux qui sont allés en sciences appliquées. Une telle explication serait en conformité avec la pensée de N. Dubois (1988). Pour elle, les stages de formation contribuent significativement à accroître l'internalité des stagiaires parce que ceux-ci ont pu se référer à l'idéologie de la responsabilité personnelle des formateurs ou sont confrontés plus directement avec une action personnelle professionnelle qui les oblige plus directement à s'en remettre à eux-mêmes pour poser un geste ou pour interagir avec leur environnement.

Contrairement à ce qui était attendu, le statut social ne se révèle pas dans cette étude une variable pouvant influencer le lieu de contrôle. Selon Franklin (1963), Battle



et Rotter (1963) et Dortzbach (1976), les sujets de classes favorisées sont plus internes que ceux de classes défavorisées. Cependant, puisque les sujets de cette étude sont à l'université ou ont reçu une formation universitaire, et que la variable éducationnelle est très significative, il ne faut pas se surprendre que l'effet du statut social soit très amoindri. En effet, il ne faut pas oublier que la cotation des étudiants à partir de l'échelle de statut social de Blishen et Roberts (1971) s'est réalisée en se basant sur l'occupation de l'un des deux parents. De plus, l'ensemble de nos résultats démontre surtout l'effet de l'âge et du type d'enseignement dans l'acquisition de l'internalité. Il est donc très probable que la vie de formation académique prolongée de nos sujets ait fortement contribué à amoindrir les différences de statut déjà observées ailleurs.

En résumé, nos résultats démontrent que le lieu de contrôle s'accompagne d'une internalité plus forte pour les groupes avancés au niveau de l'enseignement. Pour tous les sujets de l'échantillon, l'acquisition de l'internalité croît à mesure que les sujets s'instruisent et avancent en âge. Cependant, l'enseignement des sciences humaines semble favoriser l'acquisition de l'internalité, c'est-à-dire la croyance que l'on puisse influencer les événements de sa vie. A l'intérieur de notre échantillon, ce sont les sujets en psycho-éducation qui se sont révélés les plus internes, suivis de ceux en psychologie.

## Conclusion

Le but principal de notre recherche était de vérifier l'orientation du choix de carrière en relation avec l'acquisition de l'internalité.

Notre première hypothèse principale stipule qu'avec le temps, les sujets (étudiants et professionnels) en sciences humaines (psychologie et psycho-éducation) vont acquérir plus d'internalité sur l'échelle d'internalité-externalité que les sujets en sciences appliquées (administration et comptabilité). Notre étude nous a permis de confirmer cette hypothèse. En effet, même s'il y a acquisition de l'internalité avec le temps au niveau des sciences humaines et des sciences appliquées, c'est surtout au niveau des sciences humaines que nous observons une internalité plus grande.

La deuxième hypothèse stipulait que ceux qui ont fait un choix de carrière précoce et constant seraient plus internes que les sujets qui ont fait un choix de carrière précoce et inconstant, tardif et constant et tardif et inconstant. Cette hypothèse fut infirmée lors de notre étude. Cependant, nous avons découvert que ce sont les individus qui ont fait un choix tardif, c'est-à-dire à l'université ou après les études universitaires qui sont le plus internes.

Au niveau de nos hypothèses secondaires, la première stipulait que les sujets (étudiants et professionnels) qui étaient orientés en sciences appliquées et qui ont changé d'orientation pour les sciences humaines présenteraient un score d'internalité plus élevé que ceux qui étaient en sciences humaines et qui se sont orientés en sciences appliquées. Cette hypothèse fut confirmée et vient renforcer la conclusion de notre première hypothèse.

Les analyses supplémentaires effectuées afin de comparer les domaines d'étude avec le lieu de contrôle, nous ont permis de constater que les sujets en psycho-éducation sont plus internes que les autres sujets en psychologie, administration et comptabilité. Les sujets en psychologie sont également plus internes que ceux en comptabilité. Il apparaît donc que certains types d'enseignement d'ordre "psycho-socio-éducatif" influencent plus que d'autres l'acquisition de l'internalité.

La deuxième hypothèse secondaire stipulant que les sujets de classes favorisées sont plus internes que ceux de classes moins favorisées, fut infirmée. Le fait que nos sujets étudient à l'université ou ont reçu une formation universitaire, a sûrement influencé davantage le lieu de contrôle plus que l'aspect socio-économique.

Considérant les conclusions tirées de la théorie de Rotter, de la nouvelle approche psycho-sociale française, des résultats obtenus par les différentes études et les nôtres, il nous semble important de poursuivre des recherches dans le domaine de l'enseignement. Il serait important de répéter la même étude au niveau collégial afin de vérifier la relation entre l'acquisition de l'internalité et le domaine d'étude, ceci dans le but d'expliquer davantage la différence significative trouvée entre les étudiants en sciences humaines et en sciences appliquées dès leur arrivée à l'université. Il serait opportun, à notre avis, de trouver et d'analyser les facteurs qui expliqueraient les différences trouvées entre les domaines d'étude. Il serait également important de continuer à explorer l'effet du stage ou de l'expérience pratique dans l'acquisition de l'internalité. Par exemple, est-ce qu'un stage en administration ou en comptabilité rendrait les étudiants plus internes? Suite à l'étude de Lopez et Staszkievicz (1985), il serait intéressant d'examiner la différence entre les hommes et les femmes, dans leur façon de répondre au questionnaire de lieu de contrôle, afin d'analyser l'évolution de l'internalité à nos jours.

Cette étude nous a permis de constater des différences significatives entre les sujets qui étudient ou travaillent en sciences humaines (psychologie et psycho-éducation) et en

sciences appliquées (administration et comptabilité). Elle nous a également éclairés davantage sur l'acquisition de l'internalité par le biais des domaines d'étude la promouvant. Cette recherche nous indique de nouvelles pistes à explorer nous permettant de poursuivre notre compréhension de l'acquisition de l'internalité.

## **Appendice A**

### **Questionnaire de données générales de vie des étudiants**

QUESTIONNAIRE

Dans ce questionnaire, nous désirons avoir une plus grande information au sujet de votre domaine d'étude. Cette information est nécessaire à la réussite de cette recherche. En retour, nous vous garantissons une entière confidentialité.

- 1) Date de naissance: \_\_\_\_\_
- 2) Age: \_\_\_\_\_
- 3) Sexe: M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_
- 4) Statut civil: célibataire: \_\_\_\_\_  
 marié(e): \_\_\_\_\_  
 séparé(e): \_\_\_\_\_  
 divorcé(e): \_\_\_\_\_  
 remarié(e): \_\_\_\_\_  
 autre: \_\_\_\_\_ précisez: \_\_\_\_\_
- 5) Votre domaine d'étude actuel: \_\_\_\_\_
- 6) Votre intérêt pour ce domaine d'étude a commencé à partir de quel degré scolaire: (encerclez le degré concerné)  
 Primaire: 1 2 3 4 5 6 7  
 Secondaire: 1(8<sup>e</sup>) 2(9<sup>e</sup>) 3(10<sup>e</sup>) 4(11<sup>e</sup>) 5(12<sup>e</sup>)  
 Collégial: 1 2 3  
 Universitaire: 1 2 3  
 Autre: \_\_\_\_\_ spécifiez: \_\_\_\_\_
- 7) Depuis combien d'années vous intéressez-vous à ce domaine d'étude: \_\_\_\_\_
- 8) Ce choix (votre domaine d'étude) a-t-il été **CONSTANT** jusqu'à aujourd'hui: OUI \_\_\_\_\_ (s'il n'y a eu **AUCUN** changement au cours de votre cheminement scolaire)  
 NON \_\_\_\_\_ (s'il y a eu **UN** ou **DES** changements au cours de votre cheminement scolaire)



Si votre choix a été **INCONSTANT**, décrivez-moi **LE** ou **LES** changements effectués au cours de votre cheminement scolaire, en spécifiant quand cela est arrivé:

---

---

---

---

---

---

---

---

- 9) Quelle est (ou était) l'occupation de votre père (spécifiez le détail de l'emploi):

---

---

- 10) Quelle est (ou était) l'occupation de votre mère (spécifiez le détail de l'emploi):

---

---

- 11) Quel est le revenu annuel approximatif de vos parents, avant déduction d'impôt:

0 - 999	<hr/>
1,000 - 5,999	<hr/>
6,000 - 11,999	<hr/>
12,000 - 19,999	<hr/>
20,000 - 29,999	<hr/>
30,000 - 39,999	<hr/>
40,000 - 49,999	<hr/>
50,000 et plus	<hr/>

**MERCI POUR VOTRE COLLABORATION**

## **Appendice B**

### **Questionnaire de données générales de vie des professionnels**

QUESTIONNAIRE

Dans ce questionnaire, nous désirons avoir une plus grande information au sujet de votre évolution jusqu'au moment de parvenir à pratiquer votre profession. Cette information est nécessaire à la réussite de cette recherche. En retour, nous vous garantissons une entière confidentialité.

- 1) Date de naissance: \_\_\_\_\_
- 2) Age: \_\_\_\_\_
- 3) Sexe: M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_
- 4) Statut civil: célibataire: \_\_\_\_\_  
 marié(e): \_\_\_\_\_  
 séparé(e): \_\_\_\_\_  
 divorcé(e): \_\_\_\_\_  
 remarié(e): \_\_\_\_\_  
 autre: \_\_\_\_\_ précisez: \_\_\_\_\_
- 5) Votre profession (poste occupé): \_\_\_\_\_
- 6) Vous pratiquez cette profession depuis combien d'années:  
 \_\_\_\_\_
- 7) Votre intérêt pour cette profession a commencé à partir de quel degré scolaire: (encerclez le degré concerné)  
 Primaire: 1 2 3 4 5 6 7  
 Secondaire: 1(8<sup>e</sup>) 2(9<sup>e</sup>) 3(10<sup>e</sup>) 4(11<sup>e</sup>) 5(12<sup>e</sup>)  
 Collégial: 1 2 3  
 Universitaire: 1 2 3  
 Autre: \_\_\_\_\_ spécifiez: \_\_\_\_\_
- 8) Depuis combien d'années vous intéressez-vous à votre profession: \_\_\_\_\_
- 9) Quel a été votre domaine d'étude: \_\_\_\_\_

- 10) Le choix de votre domaine d'étude a-t-il été **CONSTANT** jusqu'à aujourd'hui: OUI \_\_\_\_\_ (s'il n'y a eu **AUCUN** changement au cours de votre cheminement scolaire)  
 NON \_\_\_\_\_ (s'il y a eu **UN** ou **DES** changements au cours de votre cheminement scolaire)

Si votre choix a été **INCONSTANT**, décrivez-moi **LE** ou **LES** changements effectués au cours de votre cheminement scolaire, en spécifiant quand cela est arrivé:

---

---

---

---

---

---

---

---

- 11) Possédez-vous une maîtrise actuellement: oui: \_\_\_\_ non: \_\_\_\_  
 Si "oui" dans quel domaine d'étude: \_\_\_\_\_

- 12) Quel est votre revenu annuel approximatif, avant déduction d'impôt:

0 - 999	_____
1,000 - 5,999	_____
6,000 - 11,999	_____
12,000 - 19,999	_____
20,000 - 29,999	_____
30,000 - 39,999	_____
40,000 - 49,999	_____
50,000 et plus	_____

N.B. S.V.P. répondez au second questionnaire (Rotter) sur la feuille de réponses.

**MERCI POUR VOTRE COLLABORATION**

### Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de mémoire, Monsieur Jacques Debigaré, Ph. D., professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour sa disponibilité, ses conseils judicieux et ses encouragements.

L'auteur désire également remercier les professeurs des départements d'administration, de comptabilité, de psycho-éducation et de psychologie qui ont collaboré à cette étude, ainsi qu'aux 401 étudiants et 146 professionnels qui se sont prêtés volontairement afin de répondre aux questionnaires.

## **Références**

- ABRAMOWITZ, S.I. (1973). Internal-external control and social political activism: a test of the dimensionality of Rotter's internal-external scale. Journal of consulting and clinical psychology, 40, 196-201.
- ANDRISANI, P.J., NESTEL, G., (1976). Internal-external control as contributor to and outcome of work experience. Journal of applied psychology, vol. 61, no. 2, 156-165.
- BALDO, R., HARRIS, M., CRANDALL, J. (1975). Relations among psychosocial development, locus of control, and time orientation. The Journal of Genetic Psychology, 126, 297-303.
- BANDURA, A., (1977). L'apprentissage social. Bruxelles: Mardaga.
- BAR-TAL, D., BAR-ZOHAR, Y., (1977). The relationship between perception of locus of control and academic achievement. Contemporary educational psychology, 2, 181-199.
- BATTLE, E., ROTTER, J.B., (1963). Children's feelings of personal control as related to social class and ethnic groups. Journal of personality, 31, 482-490.
- BEAUVOIS, J.L. (1984). La psychologie quotidienne. Paris: Presses universitaires de France.
- BEAUVOIS, J.L., JOULE, R.V., MONTEIL, J.M. (1986). Perspectives cognitives et conduites sociales. Théories implicites et conflits cognitifs. Cousset, Delval.
- BEAUVOIS, J.L., et al. (1986). Recherches sur la psychologie de tous les jours. Psychologie Française, 31, no.2, 99-114.
- BEAUVOIS, J.L., DUBOIS, N., (1988). The norm of internality in the explanation of psychological events. European journal of social psychology, 18, no.4, 299-316.
- BELLAVANCE, A. (1988). L'assertion et le lieu de contrôle chez les étudiants au collégial. Mémoire de maîtrise non publié. Université du Québec à Trois-Rivières.

- BIGNOUMBA, E. (1986). Norme d'internalité et Locus of Control chez l'enfant. Document non publié. Laboratoire de Psychologie Sociale. Université des Sciences Sociales de Grenoble (dans J.L. Beauvois et N. Dubois, 1988).
- BLISHEN, B.R., McROBERT, H.A. (1976). A revised socioeconomic index for occupations in Canada. Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, vol. 13, no. 1, 71-79.
- BLOCK, J.H. (1973). Conceptions of sex roles: some cross-cultural and longitudinal perspectives. American Psychologist, 28, 512-526.
- BROEDLING, L.A. (1975). Relationship of internal-external control to work motivation and performance in an expectancy model. Journal of applied psychology, 60, 65-70.
- BROWNELL, P. (1982). The effects of personality-situation congruence in a managerial context: Locus of control and budgetary participation. Journal of personality and social psychology, vol. 42, no. 4, 753-763.
- BURLING, F.D. (1976). Locus of control and female occupational aspiration. Journal of counselling psychology, vol. 23, no. 2, 126-129.
- CANDRALL, V.C., KATKOVSKY, W., CRANDALL, J.J. (1965). Children's beliefs in their control of reinforcement in intellectual-academic achievement situations. Child Development, vol. 36, 91-109.
- DANIELS, R.L., STEVENS, J.P. (1976). The interaction between the internal-external locus of control and two methods of college instruction. American educational research journal, vol. 13(2), 103-113.
- DORTZBACH, J.R. (1976). Moral judgement and perceived locus of control: A cross-sectional developmental study of adults, aged 25-74. Dissertation abstracts international, vol. 36(9-B), 46-62.
- DUBOIS, N. (1985). Une échelle française de Locus of Control. Revue de Psychologie appliquée, vol. 35, 215-233.
- DUBOIS, N. (1986). Aspects normatifs versus cognitifs de l'évolution de l'enfant vers la norme d'internalité. Psychologie Française, vol. 31, 109-114.



- DUBOIS, N. (1987). La psychologie du contrôle. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- DUBOIS, N. (1988a). Formation d'adultes et acquisition de la norme d'internalité International review applied of psychology, 37, no. 3, 213-225.
- DUBOIS, N. (1988b). The norm of internality: Social valorization of internalexplanations of behavior and reinforcements in young people. Journal of social psychology, 128, no. 4, 432-439.
- DUBOIS, N., TROGNON, A., (1988). L'apport de la notion de norme d'internalité à l'approche des pratiques de formation. Communication présentée au 2<sup>e</sup> colloque "Cognitions et Conduites Sociales" (Grenoble, 1987), à paraître dans J.L. Beauvois, R.V. Joulé et J.M. Monteil (Eds). Perspectives Cognitives et Conduites Sociales, vol. 2, Ch: Cousset Delval (dans N. Dubois, 1988a).
- EICHLER, V.L. (1980). Locus of control and occupational structure. Psychological Reports, vol. 46, 957-958.
- FINDLEY, M.J., COOPER, H.M. (1983). Locus of control and academic achievement: A litterature review. Journal of personality and social psychology, vol. 44, no. 2, 419-427.
- FRANKLIN, R.D. (1963). Youth's expectancies about internal versus external control of reinforcement related to N variables. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University.
- GORDON, D.A., JONES, R.H., SHORT, N.L. (1977). Task persistence and locus of control in elementary school children. Child Development, vol. 48, 1716-1719.
- GREENHAUS, J.H. SKLAREW, N.D. (1981). Some sources and consequences of career exploration. Journal of Vocational Behavior, vol. 18, 1-12.
- GUTTENTAG, M., LONGFELLOW, C. (1978). Children's social attributions: development and change, in Keasey, C.B. (Ed.) Nebraska Symposium on Motivation, vol. 25. University of Nebraska Press, Lincoln.
- HARVEY, J.M. (1971). Locus of control shift in administration. Perceptual and Motor Skills, 33, 980-982.

- HEISLER, W.J. (1974). Environmental control beliefs and the distribution of time among managerial functions. Psychological reports, 34, 33-34.
- HERSH, P.D., SCHEIBE, K.E. (1967). Reliability and validity of internal-external control as a personality dimension. Journal of consulting psychology, 31, 609-613.
- HJELLE, L.A. (1971). Social desirability as a variable in the locus of control scale. Psychological reports, 28, 807-816.
- HULL, C.L. (1935). Thorndike's fundamentaly of learning. Psychological bulletin, vol. 32, 807-823.
- JELLISON, J.M., GREEN, J. (1981). A self-presentation approach to the fundamental attribution error: The norm of internality. Journal of personality and social psychology, 40, 643-649.
- KESTENBAUM, J.M. (1976). Social desirability scale values of locus of control items. Journal of personality assessment, 40, 306-309.
- LE POULTIER, F. (1986). Travail social, inadapation sociale et processus cognitifs. Centre technique National d'Etudes et de Recherches sur les handicaps et les inadapations. Paris: Presses Universitaires de France.
- LEFCOURT, H.M. (1966). Internal versus external control of reinforcement: a review. Psychological bulletin, vol. 65, 206-220.
- LEFCOURT, H.M. (1976). Locus of control current trends in theory and research. New York: John Wiley and Sons.
- LEFCOURT, H.M. (1981-1984). Research with the locus of control construct. Vol. 1-3. New York: Academic Press.
- LEWIN, K. (1938). The conceptual representation and the measurement of psychological forces. Durham: N.C. Duke University Press.
- LEYENS, J.P. (1983). Sommes-nous tous des psychologues? Bruxelles: Mardaga.
- LIFSHITZ, M. (1973). Social locus of control dimension as function of age and the socialization milieu. Child development, 44, 538-546.

- LOPEZ, L.C., STASZKIEWICZ, M.J. (1985). Sex differences in internality-externality. Psychological Reports, vol. 57, 1159-1164.
- MITCHELL, T.R., SMYSER, C.M., WEED, S.E. (1975). Locus of control: supervision and work satisfaction. Academy of management Journal, 18, 623-631.
- MOSS, H.A. (1961). The influence of personality and situational cautiousness on conceptual behavior. Journal of abnormal and social psychology, 63, 629-635.
- NOWICKI, S., STRICKLAND, B.R. (1973). A locus of control scale for children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, vol. 40, 148-154.
- O'BRIEN, G.E. (1984). Reciprocal effects between locus of control and job attributes. Australian journal of psychology, vol. 23, no. 2, 126-129.
- OSIPOW, S.H., CARNEY, C.G., WINER, J.L., YANICO, B., KOSCHIER, M. (1980). The Career Decision Scale. Columbus, Ohio: Marathon Consulting and Press, 3rd rev.
- PANDEY, J., TEWARY, N.B. (1979). Locus of control and achievement values of entrepreneurs. Journal of Occupational Psychology, 52, 107-111.
- PARENT, J., FORWARD, J., CANTER, R., MOHLING, J. (1975). Interactive effects of teaching strategy and personal locus of control on student performance and satisfaction. Journal of educational psychology, 67, 764-769.
- PETTERSEN, N. (1980). Elaboration d'un instrument de mesure de la perception du contrôle des renforçateurs en situation de travail. Thèse de doctorat en psychologie. Université de Montréal.
- PHARES, E.J. (1976). Locus of control in personality. Morristown, N.J.: General learning press.
- PHARES, E.J., RITCHIE, E., DAVIS, W. (1968). Internal-external control and reaction to threat. Journal of Personality and Social Psychology, vol. 10, 402-405.
- REID, D.W., WARE, E.E. (1973). Multidimensionality of internal-external control: implications for past and future research. Canadian journal of behavioral science, 5, 264-271.

- ROSS, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process, in L. Berkowitz, (Ed.) Advances in experimental social psychology. New York: Academic Press, vol. 10.
- ROSS, L. (1981). The "intuitive scientist" formulation and its developmental implications, in J.H. Flavell, L. Ross (Ed.). Social Cognitive Development. Cambridge University Press, Cambridge.
- ROTHBERG, D.L. (1980). Professional achievement and locus of control: A tenuous inference reconsidered. Psychological reports, vol. 46(1), 183-188.
- ROTTER, J.B. (1954). Social learning and clinical psychology. Unglewood Cliffs, Prentice-Hall.
- ROTTER, J.B. (1960). Some implications of a social learning theory for the prediction of goal directed behavior from testing procedures. Psychological review, 67, 301-316.
- ROTTER, J.B., SEEMAN, M., LEVERANT, S. (1962). Internal versus external control of reinforcement: a major variable in behavior theory, in N.F. Washburne (Ed.), Decisions, values and groups, vol. 2, 473-516. Oxford: Pergamon press.
- ROTTER, J.B., MULRY, R.C. (1965). Internal versus external control of reinforcement and decisions time. Journal of personality and social psychology, vol. 2, no. 4, 598-604.
- ROTTER, J.B. (1966). Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological monographs, 80, no 1, 1-28.
- ROTTER, J.B., CHANCE, J.E., PHARES, E.J. (1972). Application of a social learning theory of personality. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- ROTTER, J.B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. Journal of consulting and clinical psychology, 43, 56-67.
- ROTTER, J.B. (1982). The development and application of social learning theory, New York: Praeger Publishers.

- RUBLE, D.N., RHOLES, W.S. (1981). The development of children's perceptions and attributions about their social world, in J.H. Harvey, N. Ickes, R.F. Kidd (Ed.). New Directions in Attributions Research, vol. 3, Erlbaum, Hillsdale, N.J.
- RUBLE, D.N., FELDMAN, N.S., HIGGINS, E.T., KARLOVAC, M. (1979). Locus of causality and the use of information in the development of causal attributions. Journal of Personality, vol. 47, 595-614.
- RUBLE, T.L. (1976). Effects of one's locus of control and the opportunity to participate in planning. Organizational behavior and human performance, 16, 63-73.
- RYCKMAN, R.M., MALIKIOSKI, M. (1974). Differences in locus of control orientation for members of selected occupations. Psychological Reports, vol. 34, 1224-1226.
- SEEMAN, M. (1963). Alienation and social learning in a reformatory. American Journal of Sociology, vol. 69, 270-284.
- SEEMAN, M., EVANS, J. (1962). Alienation and learning in a hospital setting. American Sociological Review, vol. 27, 772-782.
- SERBIN, L.A., O'LEARY, K.D., KENT, R.N. (1973). A comparison of teacher response to the preacademic and problem behavior of boys and girls. Child Development, 44, 796-804.
- SHANTZ, C.U. (1983). Social cognition, in P.H. Mussen, Handbook of Child Psychology, vol. 3, Wiley, New York.
- SPECTOR, P.E. (1982). Behavior in organizations as a function of employee's locus of control. Psychological bulletin, 91, 482-497.
- STIPEK, D.J., WEISZ, J.R. (1981). Perceived personal control and academic achievement. Review of educational research, 51, 101-137.
- TAYLOR, K.M. (1982). An investigation of vocational indecision in college students: correlates and moderators. Journal of vocational behavior, 21, 318-329.
- TESSER, A., GROSSMAN, M. (1969). Fate orientation as a correlate of driver knowledge. Journal of safety research, 1, 74-79.

- THORNDIKE, E.L. (1911). Animal intelligence. New York: McMillan.
- TOLMAN, E.C. (1932). Purposive behavior in animals and men. New York: Century.
- VALECHA, G.K. (1972). Construct validation of internalexternal locus of control of reinforcement related to work-related variables. Proceedings of the 80th annual convention of the American Psychological Association, vol. 7, 455-456.
- VALECHA, G.K., OSTROM, T.M. (1974). An abbreviate measure of internal-external locus of control. Journal of personality assessment, 38, 369-376.
- VALIQUETTE, C. (1976). Etude de la fidélité et de la validité de la traduction française de l'échelle de lieu de contrôle interne-externe de Rotter. Rapport présenté à l'Association Canadienne Française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Sherbrooke.